



JOÃO RENATO OLIVEIRA ALENCAR

**OS FORMADORES DE ADULTOS E A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES:
PROCESSOS FORMATIVOS E DE RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA**

*Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de
Adultos.*

ORIENTADORA

Professora doutora Maria Teresa Guimarães de Medina

2013

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de formação do formador de adultos em Portugal, já que, assim como o formando, ele também é um adulto em formação, portador de uma singular história de vida e de uma experiência profissional significativa.

Fundamentado pela ideia de que sua formação não se dá apenas na realidade concreta dos acontecimentos cotidianos que o cercam durante a prática profissional, mas fundamentalmente na maneira como esses indivíduos respondem emocionalmente a esses acontecimentos, este trabalho debruça-se sobre a história profissional de formadores por meio de reflexões e interpretações baseadas nos significados que eles mesmos dão às suas experiências formativas. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo, por entrevistas individuais semiestruturadas a formadores ligados à extinta Iniciativa Novas Oportunidades.

Esta pesquisa parte de dois questionamentos basilares: como os formadores se reconhecem sujeitos em contínuo processo de formação; e de que forma a construção das suas identidades profissionais influencia o desenvolvimento e a afirmação da identidade da Educação e Formação de Adultos enquanto campo de produção de conhecimento e de práticas pedagógicas?

Acredito que este trabalho se justifica não apenas pela necessidade de melhor compreender o processo de formação desses sujeitos e, assim, valorizar sua profissão e o próprio campo de Educação e Formação de Adultos, mas também porque acredito que ele contribuirá para promover o encontro dos formadores com eles mesmos. Ou seja, acredito que os formadores que participaram da construção e/ou tiveram acesso a este documento poderão refletir acerca do seu papel. Esta reflexão, além de ser um passo essencial para a formação de qualquer adulto e de qualquer pessoa que se encontre em formação (ou seja, todos nós), será importante para sua conscientização em relação à sua importância na promoção e na sustentação desse campo educativo.

Abstract

The goal of this research is to investigate the adults' formers formation process in Portugal seeing that, such as a learner, he is also an adult in a formation process, holder of a particular life story and a significant professional experience.

Justified by the idea that their formation does not occur only in the concrete reality of everyday events that surround it during professional practice, but fundamentally in how these individuals emotionally respond to these event, this work focuses on the professional history of trainers through reflections and interpretations based on the meanings given by themselves to their formative experiences. Therefore, we conducted a qualitative study using semi-structured interviews with trainers linked to the former *Iniciativa Novas Oportunidades* (New Opportunities Initiative).

This research arises from two basic questions: how do the formers recognize themselves as individuals in a continuous formation process; In what way does their professional identities building influences the development and the identity's affirmation of the Education and Adults Formation identity as a mean of knowledge origination and pedagogical practices?

I believe that this work justifies itself not only by the need of better understanding this individuals' formation process – and, by that way, valorize their profession and the selfsame Education and Adults Formation area. Likewise, I believe this work will contribute to promote the formers' self recognition. In other words, I find that the formers who took part of this work and access to it can think over about their own part, which, as I see fit, beside being an essential step for any adult formation or anyone who is in a formation process (meaning: all of us) it will be relevant to the awareness related to the importance on the promotion and the maintenance of that educational area.

Résumé

L'objectif de ce travail est étudier le processus de formation du formateur d'adultes au Portugal, une fois que, ainsi comme le sujet qui est en formation, lui aussi est un adulte en train de se former, porteur de une histoire de vie singulière et d'une expérience professionnelle significative.

Justifié par l'idée que leur formation ne se produit pas seulement dans la réalité concrète des événements quotidiens qui l'entourent pendant la pratique professionnelle, mais fondamentalement dans la façon dont ces individus réagissent émotionnellement à ces événements, ce travail se concentre sur l'histoire de formateurs professionnels à travers des réflexions et interprétations basées sur les significations qu'ils donnent eux-mêmes à leurs expériences formatrices. Dans ce but, nous avons mené une étude qualitative à travers des entrevues semi-structurées avec des formateurs liés à l'ancienne *Iniciativa Novas Oportunidades* (Initiative Nouvelles Opportunités).

Cette recherche est basée sur deux questions principales: comment les formateurs se reconnaissent sujets dans le processus continu de formation, et comment la construction de leurs identités professionnelles influe sur le développement et l'affirmation de l'identité de l'éducation et de la formation des adultes comme un domaine de production de connaissances et pratiques pédagogiques?

Je crois que ce travail se justifie non seulement par la nécessité de mieux comprendre le processus de formation de ces sujets et ainsi valoriser leur propre profession et le domaine de l'éducation et formation des adultes, mais aussi parce que je crois qu'il contribuera pour promouvoir la rencontre des formateur avec eux-mêmes. En d'autres termes, je crois que les enseignants qui ont participé à la construction et / ou auront accès à ce document pourront réfléchir sur leur rôle. Cette réflexion en plus d'être essentielle dans la formation d'un adulte et toute personne qui est en formation (c'est-à-dire, nous tous), est aussi importante pour la prise de conscience de leur importance dans la promotion et le soutien de ce domaine éducatif.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, me ajudaram a concretizar este trabalho, nomeadamente à Juliana, Camila, Emanuel, Fred e Pedro Henrique, pela amizade incondicional; ao meu guia Adriano, por compartilhar comigo “a poesia e a sacralidade da vida”; à Eliza e a todos os colegas e professores da Universidade Federal de Minas Gerais que, mesmo longe, torceram por mim; às grandes e, assim desejo, eternas amigas que fiz em Portugal, especialmente ao Kauê, Igor, Serena, Walisson, Luciana, João, Silvinha, Luisa, Marquito, Fernando, Guilherme e todos aqueles que conviveram comigo; à Dona Rosa e família, por terem me tratado como um filho; aos queridos Cosmin, Isabel, Sandra e todos os colegas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; à minha paciente e competente orientadora Teresa Medina e a todos os professores e funcionários da Universidade do Porto, por terem me acolhido tão bem; e, principalmente, à minha família, sobretudo aos meus irmãos Andrea, pelo companheirismo e cuidado, e Bruno, pela proteção e por sempre acreditar nas minhas escolhas, ao meu pai Renato, por confiar em mim e possibilitar que eu concretizasse este meu sonho, e à minha avó Elza, pelo amor verdadeiro e por abdicar de qualquer coisa para me ver feliz.

Siglas

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

CEE - Comunidade Económica Europeia

CNO - Centro Novas Oportunidades

EFA - Educação e Formação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

INO - Iniciativa Novas Oportunidades

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social Democrata

RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

I. Apresentação.....	15
II. Percurso metodológico.....	31
III. Educação e Formação de Adultos: dos conceitos às práticas	43
IV. O formador em formação	57
4.1. Introdução	59
4.2. Formação inicial dos formadores	60
4.3. Formação contínua dos formadores	66
4.4. Formação não formal e informal dos formadores	75
V. Os formadores e a Iniciativa Novas Oportunidades.....	89
VI. Os processos identitários dos formadores ligados à Iniciativa Novas Oportunidades	111
6.1. Introdução	113
6.2. Identidade: ter ou não ter, eis a questão!.....	115
6.3. Os formadores e a Iniciativa Novas Oportunidades: que grau de identificação?..	118
Considerações finais	129
Referências bibliográficas.....	139

I. Apresentação

“(...) ele era um professor, e pode afirmar-se que ele tinha todo o direito de ensinar porque passava o seu tempo a aprender; e as coisas que ele aprendia eram o que ele considerava serem e a que chamava «os factos da vida», nos quais se instruía não só por necessidade, mas também porque queria”.

Trecho do livro *On the road*

À mercê dos interesses partidários, a educação em Portugal foi, pelo menos desde a implantação do Regime Salazarista¹, caracterizada por iniciativas interrompidas pelo descaso político, sobretudo o campo de Educação e Formação de Adultos que, historicamente marcado “por ausências, descontinuidades e abandonos” (Lima, 2005: 32), foi - com a suspensão das ações populares durante o período ditatorial - totalmente negligenciado, assim como a preocupação em formar formadores para esse campo. Em suma, as medidas tomadas pelo Estado, no que tange a Educação e Formação de Adultos, foram “sempre precárias, dispersas e quase sempre profundamente marcadas pelo modelo escolar. Neste quadro desfavorável, as acções de formação especificamente dirigidas a educadores de adultos são praticamente inexistentes” (Rothés, 2004: 62).

Após certa euforia germinada pelo movimento de 25 de abril de 1974, a democratização das instâncias políticas se revelou, em médio prazo, mais fácil do que a democratização das instâncias educativas (Lima, 2004), uma vez que, apesar de significativa resistência, muitos setores de cunho popular que ansiavam por uma autogestão da educação foram abafados por processos de alfabetização promovidos pelos aparelhos centralizados. Nesse contexto de normalização política e constitucional do país, o Estado passa a valorizar e destacar professores do ensino regular, para a promoção de uma escolarização de segunda oportunidade, ao mesmo tempo em que são afastados os mais comprometidos com as perspectivas de educação popular (Rothés, 2004), fazendo com que as ações educativas para adultos entrassem num crescente processo de subalternização (Canário, 1999).

Em meados da década de 1980, já ligado aos interesses da Comunidade Económica Europeia (CEE), Portugal fez da Educação e Formação de Adultos um dos primeiros setores a ser objeto de orientações de inspiração neoliberal (Lima, 2004). Além de reduzido à formação profissional, este campo², ao se limitar a ações esporádicas e particulares de instituições de cunho assistencialista, passou - assim como a formação de

¹ António de Oliveira Salazar (1889-1970) foi um dos fundadores e principal líder do Estado Novo: regime político autoritário que vigorou em Portugal de 1933 a 25 de abril de 1974, quando foi derrubado pela chamada Revolução dos Cravos.

² Este conceito será por este trabalho compreendido “por um lado, no sentido de designar uma realidade social de práticas educativas com características próprias, susceptíveis de uma limitação e de uma delimitação temporal, geográfica e institucional, de uma descrição compreensiva e não arbitrária. Por outro lado, esta noção de campo não designa apenas práticas sociais de natureza educativa, mas também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, ou seja um campo específico de investigação” (Canário, 1999: 19).

formadores de adultos³ - por um profundo processo de desvalorização e marginalização⁴, uma vez que, além de não contar com significativo apoio popular, era incompatível com os objetivos desenvolvimentistas, cujo maior desafio é a modernização econômica (Lima, 2005), que “tende a gerir de forma controlada a educação pública enquanto instrumento de produção de capital humano, funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade” (*idem*: 45). De acordo com Licínio Lima, entre 1985 e 1995, a Educação e Formação de Adultos foi ignorada “face à centralidade concedida aos cursos nocturnos de ‘ensino recorrente’ e também a novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, através de um sistema paralelo de formação profissional” (Lima, 2007: 27-28), ou seja, esse campo continuava a representar, assim, “um domínio apagado e marginal e, quando não politicamente intolerado, como sucedeu no passado, social e culturalmente envergonhado” (Lima, 1994: 16).

Em 1995, o programa eleitoral do Partido Socialista (PS) reinscreve a Educação e Formação de Adultos no discurso político e, com o objetivo de privilegiar a elevação dos níveis de qualificação e certificação, cria quatro anos mais tarde uma política pública que buscou atender àqueles que foram coagidos a abandonar prematuramente o sistema de ensino: a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos)⁵ que, embora tenha retirado a Educação e Formação de Adultos de uma situação de quase diluição, desprezou a concepção de Educação Permanente ao privilegiar a chamada Aprendizagem ao Longo da Vida que, em busca do aumento da empregabilidade, da competitividade e baseada na ideologia do desenvolvimento das competências, foi apresentada como a solução para o atraso do país, como se vê no documento eleitoral intitulado Pacto Educativo para o Futuro, que reconhecia a Educação ao Longo da Vida como “uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social”⁶, nessa ordem de importância.

³ Apesar de, em 1989, ter surgido, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a primeira formação especializada nesta área, ao ser lançado o Curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos.

⁴ De acordo com o professor Rui Canário (1999), a Educação e Formação de Adultos não é, sequer, diretamente referida na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.

⁵ Decreto-lei nº 387/99, de 28 de setembro.

⁶ Pacto Educativo para o Futuro (1996). Lisboa: Ministério da Educação

Embora em 2002 essa agência tenha sido extinta, seus principais projetos foram mantidos e, três anos mais tarde, foi inaugurado talvez o mais ambicioso plano de Educação e Formação de Adultos já executado em Portugal: a Iniciativa Novas Oportunidades⁷ (INO), que assentou seu discurso político nas questões da qualificação dos portugueses, pretendendo aumentar a escolaridade da população jovem e elevar a formação de base da população ativa, criando as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da economia, bem como à progressão escolar e profissional dos cidadãos. De acordo com a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (CNO)⁸, quando do seu lançamento, esse programa tinha como objetivo: “Fazer do nível secundário patamar mínimo de qualificação da população portuguesa proporcionando, de forma alargada, novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação representa uma vontade e uma aposta política que exigem resultado, rigor e transparência”⁹.

A partir e ao abrigo desta iniciativa, passam a ser oferecidas às pessoas adultas, empregadas ou desempregadas, que por várias razões não concluíram a escolaridade mínima de direito¹⁰ (ou melhor, que atualmente é reconhecida como um direito), alternativas para o aumento das suas qualificações, tendo como princípio fundamental o entendimento de que “os adultos são portadores de experiências de vida ao longo da qual foram desenvolvendo competências diversificadas, designadamente ao nível do trabalho e da profissão, mas largamente subcertificadas” (Silva, 2002) e que este “património experiencial de cada um representa o percurso mais importante para a aquisição de novas aprendizagens” (Canário, 2006: 37).

Entre estas alternativas destacam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos¹¹ (EFA) e o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de

⁷ A meta inicial era, em 10 anos, qualificar 10% de toda a sua população, ou seja, por volta de um milhão de pessoas.

⁸ Espaço físico instituído pela Iniciativa Novas Oportunidades aonde são realizados, sobretudo, os processos de RVCC; mas que também pode promover cursos EFA que, por sua vez, podem ser realizados também em outras instituições, como escolas, associações, etc.

⁹ Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades - Novas oportunidades, aprender compensa. (2007). Agência Nacional para a Qualificação, IP, Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

¹⁰ De acordo com Silva (2002), “Em 1996, 55% dos indivíduos com idades compreendidas entre 25 e os 45 anos tinham habilitações inferiores ao actual 9º ano de escolaridade, subindo essa proporção aos 74% entre os 45 e os 64 anos” (Silva, 2002: 141).

¹¹ Os cursos EFA já eram oferecidos desde o ano 2000, no âmbito das ações da ANEFA.

Competências (RVCC) ¹², que buscam privilegiar a pessoa, encarando a aprendizagem como algo global e contínuo ao longo de todo o percurso de sua vida, acontecendo em qualquer local ou situação em que esta se encontre, isto é, no contexto formal, não formal e informal.

Os cursos EFA destinam-se a adultos “com baixa qualificação (escolar e/ou profissional) e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário de escolaridade, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão profissional” (Rodrigues, 2009: 22), ou seja, os cursos EFA têm como público alvo os sujeitos cujas experiências de vida não conseguem abarcar de forma significativa as “competências essenciais” (nas palavras do ex-primeiro-ministro, José Sócrates), que são ditadas pelos pressupostos conceptuais do Referencial de Competências-Chave, que é o “conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e sua evolução)” (Gomes, 2006: 13).

Em suma, os cursos EFA foram concebidos para ser o “instrumento adequado à superação das lacunas de formação em adultos pouco escolarizados” ¹³, isto é, o principal meio de preencher as lacunas dos adultos - cuja experiência vivencial não é, deste modo, reconhecida como suficientemente rica ao ponto de ser validada e certificada - com sessões coletivas formais de aprendizagem, cuja carga horária pode ultrapassar duas mil horas, dependendo do nível experiencial do adulto e do caminho formativo escolhido como o mais adequado.

Já os candidatos cuja experiência vivencial foi, no momento do acolhimento, reconhecida como satisfatória para ser futuramente validada e certificada, eram orientados a seguir o processo RVCC, no qual o adulto é beneficiado por sessões coletivas e/ou individuais, orientadas por um Profissional de RVC (Reconhecimento e Validação de Competências) e pela equipe formadora das áreas de competência que constituem o

¹² Tanto os cursos EFA quanto o processo RVCC disponibilizam a certificação parcial ou total de adquiridos escolares e profissionais, assim como a vertente de dupla certificação: escolar e profissional.

¹³ Novas Oportunidades: aprender compensa (2006). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação (5ª edição).

processo, nas quais são propostas e analisadas as atividades com o objetivo do candidato evidenciar as suas competências adquiridas ao longo da vida através da produção individual de uma autobiografia, que “deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (Nóvoa, 1988: 117).

Para aqueles que são orientados a completar o nível básico, a produção dessa autobiografia passa por quatro áreas de competências¹⁴: *Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*, que variam de complexidade tendo em vista o nível de escolaridade a certificar (B1, B2 e B3 equivalem, respectivamente, ao 4º, 6º e 9º ano de escolaridade). Todavia, num processo de nível secundário, o candidato deve ostentar um percurso de vida suficientemente rico que permita a demonstração das suas competências, através de três áreas: *Cidadania e Profissionalidade* (área transversal), *Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação*¹⁵.

Depois de demonstradas todas as suas competências, através do desenvolvimento do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) - que é a materialização da sua biografia de vida -, o candidato é submetido a um júri, onde apresentará uma súmula do trabalho que desenvolveu ao longo deste processo¹⁶. É nesta etapa que o postulante é beneficiado com o reconhecimento formal através da certificação das competências que adquiriu ao longo da sua vida, equiparadas a um nível escolar (básico ou secundário), ou seja, sua certificação, que poderá ser total ou parcial. No caso da certificação parcial, o

¹⁴ O desenho curricular dos cursos EFA e do processo RVCC se assemelham.

¹⁵ Estas áreas de competência dividem-se em Núcleos Geradores, sendo cada um deles analisado em diferentes contextos (privado, profissional, institucional e macroestrutural), que progressivamente vão alargando o seu domínio de complexidade. Do cruzamento entre os vários núcleos geradores e os contextos, surgem os diferentes temas que compõem cada área de competência que poderão ser trabalhados pelo candidato de forma a evidenciar as suas competências. Na área da Cidadania e Profissionalidade existem oito núcleos geradores, o que perfaz um total de 32 temas. As duas áreas restantes, consideradas “áreas gémeas”, têm sete núcleos geradores que perfazem um total de 28 temas cada. Assim, num total existem 88 temas, dos quais o candidato deve validar no mínimo 44, desde que aborde dois temas de cada uma das unidades de competência de cada área de competência. Além disso, é necessário que o candidato demonstre também competências numa língua estrangeira, tanto a nível escrito como a nível oral.

¹⁶ Aos formandos dos cursos EFA de nível secundário é exigido também a construção de um PRA.

candidato terá que realizar formação modular para adquirir as competências em falta¹⁷.

De acordo com Rodrigues,

O teor reflexivo do portefólio implica que o adulto se posicione face a problemáticas do conhecimento e do mundo atual, encontre associações significativas entre aprendizagens operativas/ práticas e outras, enquadradoras e conjunturais, explore relações em assuntos ligados entre si e lhes confira significado pessoal, entre outros processos reflexivos, dado que é impossível esgotar todas as possibilidades de intervenção pessoal (Rodrigues, 2011: 118).

Como, de acordo com a ANEFA¹⁸, a qualidade da equipe pedagógica é “central nesse projecto”, esta dissertação de mestrado, ao partir da ideia de que os formadores dos Centros Novas Oportunidades, assim como os formandos, são também adultos em formação, portadores de histórias de vida singulares e de experiências profissionais significativas, tem por objetivo primordial investigar o processo singular de sua formação académica e profissional, seus sentimentos e emoções, suas condições de trabalho, seus valores e desejos, suas aspirações e frustrações profissionais; não só para compreender suas relações com o campo de Educação e Formação de Adultos e com a Iniciativa Novas Oportunidades, mas também para conhecê-los.

Assim, partindo da ideia de que “o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendente” (Cavaco, 2002: 33), esta investigação terá como alicerce o olhar que este profissional tem sobre sua trajetória formativa e profissionalidade, isto é, justamente, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva, justamente como nos sugeriu o professor António Nóvoa. A bem dizer, como “a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de por ordem em acontecimentos que tinha outra ordem no momento em que foram vividos” (Huberman, 1992: 58), buscarei interpretar, ou melhor, criar uma ficção acerca das ficções criadas pelos formadores sobre seus próprios processos formativos, buscando com que cada uma destas apropriações passe a ser vista “estritamente como uma versão - uma transformação - do outro” (Castro, 2012: 14).

¹⁷ Vale salientar que nem sempre existiu esta oferta para que os candidatos pudessem completar o seu percurso; e, quando existiam, não podiam superar 50 horas/aula, de acordo com a legislação.

¹⁸ Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações para a acção (2000). Lisboa : ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Para isso, esta pesquisa debruçar-se-á sobre o processo formativo de formadores de adultos que atuam em alguns CNO no distrito do Porto e arredores. Esse recorte espacial se justifica, fundamentalmente, pela concentração dessas iniciativas nessa parte do país, que por sua vez pode ser explicada não só pelo fato de ser essa uma das regiões com maior densidade populacional, mas principalmente por suas “bolsas de pobreza caracterizadas por populações de baixa escolarização e qualificação profissional, e as, ainda, elevadas taxas de trabalho infantil que conduziram e conduzem ao abandono escolar precoce” (Oliveira, 2004: 100) ¹⁹, o que potencializa a necessidade de criação “de iniciativas de solidariedade social e de desenvolvimento local” (*ibidem*).

Assim como tenho grande expectativa de que tal objeto de investigação se reformule com a emergência de novas interrogações que, presumivelmente (e desejavelmente), surgirão no desenrolar deste trabalho, posto que “é fruto de uma construção e inscreve-se ele próprio no movimento de reflexão” (Dominicé, 1988a: 137), tenho plena consciência de que este trabalho, pelo no seu momento inicial, é incapaz de criar hipóteses, pois acredito que não “há para provar nada que tenha sido estabelecido à partida” (*ibidem*). Além disso, não creio eu que, por meio desta dissertação, seja capaz de dar nenhum tipo de solução aos problemas que, possivelmente, serão levantados, fundamentado pela ideia de que não “existem respostas a dar, porque em realidade não são as perguntas, mas o que está em jogo são sentimentos e vivências existenciais, sentidos” (Arroyo, 2000: 14). Isso não dizer que, apesar de abdicar do fardo da solução miraculosa, me desobrigarei de posicionar-me frente à realidade idealizada, ou seja, que abrirei mão de afirmar alguns posicionamentos - fundamentalmente políticos - quando entender necessário.

Posto isso, como forma de balizar o início deste trabalho, parto, desse modo, não de uma pergunta, mas de alguns questionamentos... algumas inquietações: como os formadores de adultos dos CNO se reconhecem sujeitos em contínuo processo de formação? Quais são seus entendimentos acerca de conceitos basilares da Educação e Formação de Adultos e como os instrumentalizam? De que forma a construção das suas identidades influencia o desenvolvimento e a afirmação da identidade da Educação e

¹⁹ Provavelmente, estas “elevadas taxas” não se equivalem às atuais taxas de trabalho infantil desta região, já que o autor fornece esta informação há quase dez anos.

Formação de Adultos, enquanto campo de produção de conhecimento e de práticas pedagógicas; e da identidade da Iniciativa Novas Oportunidades, enquanto política pública?

Já que o tipo de enfoque deste trabalho exclui formulação de hipóteses sujeitas à verificação, tampouco busca elaborar conclusões generalizáveis, o que seria um “absurdo”, uma vez que as histórias de vida, os percursos individuais e cada processo de formação são incomparáveis (Moita, 1992); estas questões são utilizadas basicamente para delimitar um campo de análise, e não objetivam, necessariamente, respostas *a posteriori*. Constituem-se como uma espécie de perguntas de partida, que não exigem respostas de chegada, posto que servem unicamente para tornar ‘estranho’ o que é ‘familiar’ (Afonso, 2005: 50); e pôr em causa o que nos possa parecer trivial, ao privilegiar a importância não aparente das coisas (Geertz, 2008). Ou seja, esta pesquisa não busca recolher “dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bodgan & Biklen, 1994: 50).

Acredito que este trabalho se justifica pela necessidade de melhor conhecer e revelar os papéis desempenhados nos últimos anos pelos formadores que atuam diretamente no campo de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Não só porque “grande parte do seu êxito” depende desses profissionais, mas porque acredito fielmente que compreender o processo de formação desses sujeitos não apenas promove a valorização de sua profissão, mas também a valorização do próprio campo específico de Educação e Formação de Adultos, já que fortalece tanto o processo de construção de suas identidades - tão importantes para a afirmação de qualquer profissão, instituição ou políticas públicas -; como fortalece o desenrolar do processo de autonomização que todos os seres humanos estão indiscriminadamente e inevitavelmente sujeitos ao longo de suas vidas.

Este campo, todavia, apesar da crescente preocupação que vem gerando na população portuguesa nos últimos anos - reflexo, como vimos, de importantes medidas políticas e de grande apelo midiático-, não tem despertado interesse da produção acadêmica na mesma proporção. Embora alguns estudiosos portugueses dediquem parte significativa da sua obra a temas que entremeiam à Educação e Formação de Adultos em

Portugal, são poucos os que se lançam exclusivamente à sua investigação, fazendo com que esse campo teórico-acadêmico - assim como o campo das práticas - siga, em certa medida, à margem do sistema educativo, quando comparado àqueles estudos que se especializam na educação infantil, escolar e formal, historicamente prestigiados nos meios acadêmicos, não só portugueses, mas de grande parte do mundo²⁰.

Este quadro se agrava quando analisamos os estudos que focalizam os formadores de adultos em Portugal, pois não encontrei ao menos um pesquisador-doutor que destine parte expressiva do seu trabalho a esse objeto de estudo. Esta realidade pode ser examinada através de uma breve análise da produção científica em duas das principais universidades do país: a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto. Na primeira, por exemplo, baseado num catálogo de doutoramentos²¹ produzido pela própria universidade, podemos observar que, entre os anos de 1981 e 2009, dos quatro trabalhos que privilegiaram de alguma forma a Educação e Formação de Adultos (sendo que dois deles se enquadram efetivamente nesse campo e os outros dois apenas desfrutavam temas que permeiam suas práticas), nenhum deles buscou examinar qualquer tipo de aspecto da vida e/ou do processo de formação dos educadores e/ou formadores de adultos (ou nada ligado diretamente a eles).

Se não fosse suficiente a importância de se produzir alguma investigação que se dedique exclusivamente ao estudo acerca dos formadores de adultos em Portugal, devido à importância que lhes foi atribuída pelo Estado, quando da criação da INO, e devido ao relativo vazio científico existente - se não em relação a esse campo - em relação ao aprofundamento das coisas relacionadas à vida dos formadores de adultos em Portugal, penso que ainda me resta o alibi de foro pessoal, que de forma alguma pode ser negligenciado quando se trata de uma investigação inserida na área das chamadas Ciências Humanas.

Sendo assim, conto que foi no ano de 2008 que eu passei a compreender o que no meu país de origem, o Brasil, chamamos de Educação de Jovens e Adultos, quando uma

²⁰ No Brasil, por exemplo, a professora Maria Clara Di Pierro (2006) afirma que “os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores, suscitando a hipótese de que a EJA sofra de certa endogenia” (Di Pierro, 2006: 289).

²¹ Disponível em: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1178338&_dad=portal&_schema=PORTAL
Acesso em 22 de janeiro de 2013.

professora da nossa Faculdade de Educação²² propôs à turma alguns temas a serem desenvolvidos e, por motivo que hoje minha memória trata por desconhecido (mas não creio que tenha sido um ato consciente), fiquei responsável por “desvendar” o “real” significado da sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foi a partir daí, quando procurei algumas obras referentes ao assunto, percebi que não se tratava pura e simplesmente de uma sigla - entre tantas outras -, mas de um campo cujo fulgor viria transformar minha maneira de refletir sobre o próprio significado da palavra educação, que começava para mim a passar de um ato voluntário e circunscrito, para algo que se *confundia com a minha própria vida*... Este acontecimento, que veio disfarçado de mais um habitual trabalho acadêmico, significou na verdade a produção de sentido à minha presença naquele espaço, à minha condição de universitário e à escolha da minha futura profissão: professor, que para mim, naquele momento, deixava de ser o profeta, detentor do conhecimento e iluminador das almas desprovidas do saber.

Entretanto, apesar de querer prontamente passar a me dedicar tão somente a esse campo, fui condicionado a ingressar em um grupo de pesquisa em História da Educação, pelo qual investiguei durante quase dois anos a vida dos professores que lecionavam na região das Minas Gerais, no final do período colonial brasileiro²³. Entretanto, apesar de um hiato, essa oportunidade foi fundamental para a minha formação, pois me resguardou com certas qualidades necessárias para, mais tarde, ser selecionado para desempenhar o cargo de educador de jovens e adultos em uma das mais importantes instituições de ensino da minha cidade de origem²⁴, onde dei início efetivamente à construção da minha identidade profissional (e potencializei o processo de reconstrução das minhas tantas outras identidades). A junção dessas duas gratas experiências foi, portanto, fundamental para que eu escolhesse a vidas dos formadores de adultos como tema a ser desenvolvido na minha dissertação de mestrado.

Destarte, acredito que produzir esse trabalho acadêmico, além de alguma maneira fortalecer este recorte temático, servirá não apenas para eternizar as minhas efêmeras ideias e clarear, ou melhor, excitar outras tantas, mas, primordialmente, para dar novos

²² Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²³ Na passagem do século XVIII para o XIX.

²⁴ O colégio Marista Dom Silvério, da cidade de Belo Horizonte, no projeto intitulado Centro Marista de Educação e Cidadania.

sentidos ao processo de construção de mim mesmo - que também se faz ao longo de toda a minha vida, já que também sou uma pessoa adulta em constante transformação. Além disso, creio que esta investigação promoverá aquilo que me parece ser o seu maior trunfo: o encontro dos formadores envolvidos neste trabalho (e outros possíveis leitores) com eles mesmos, pois, se o “desafio da abordagem biográfica é fazer surgir uma ordem da experiência existencial” (Moita, 1992: 118), acredito que através da produção de entrevistas (desenvolverei melhor essa ideia quando da definição de um quadro metodológico), estes sujeitos irão (alguns pela primeira vez de forma criteriosa) produzir uma sistemática reflexão acerca do seu papel enquanto formador de adultos, pois à “medida que o discurso se desenvolve, as recordações vão emergindo e os acontecimentos vão-se (re) construindo na confrontação de um com o outro. A tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra, do reflectir sobre o seu discurso” (Fontoura, 1992: 193).

Este processo, a meu ver, além de ser um passo essencial para a formação de qualquer adulto e de qualquer pessoa que se encontre em processo de formação (ou seja, de todos nós), será importante para que os formadores tomem, ou melhor, construam consciência em relação à sua importância na promoção e na sustentação desse campo educativo, cuja vida, acredito, reflete muito a relação que a nação tem com a própria ideia de democracia e de igualdade de direitos, isto é, cuja existência e vivência revelam o cuidado das pessoas com a própria dignidade humana. Como nos aponta Ivor F. Goodson:

Os estudos referentes às vidas dos professores²⁵ podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (Goodson, 1992: 75).

Como última questão desta já alongada introdução, gostaria de afirmar que, apesar de confessadamente buscar através desse trabalho me posicionar (mesmo que esta posição não seja, *a priori*, muito clara e assumidamente transitória por natureza) acerca do que acredito ser o papel da Educação e Formação de Adultos e a função do formador dessa modalidade, buscarei não reduzir a discussão à revelação ou denúncia de uma hipotética “verdade”, que se limite a dualismos do tipo ruim-bom, certo-errado, bem-mal, etc.; que a meu ver não dizem muita coisa e não levam a nada e a lugar nenhum,

²⁵ E aqui não vejo nenhuma diferença substancial em relação aos formadores de adultos.

pois “além de dependerem do ponto de vista de cada um, são qualidades que correspondem a extremos e não a características estáveis, porque relacionadas à apreciação pragmática de uma situação, e não ao desejo de conhecer” (Todorov, 2010: 52).

* * * * *

Além deste primeiro capítulo de *Apresentação* que, como vimos, contém um breve enquadramento histórico, os principais objetivos e a justificação para a realização desta pesquisa; e do segundo capítulo, aonde busco apresentar, como o próprio título anuncia, o *Percurso Metodológico* percorrido para sua realização; esta dissertação de mestrado possui ainda quatro capítulos, que buscam apresentar os referenciais teóricos e conceituais utilizados em diálogo com a análise do material empírico, resultado das entrevistas realizadas com os formadores ligados à extinta Iniciativa Novas Oportunidades.

No terceiro capítulo, intitulado *Educação e Formação de Adultos: dos conceitos às práticas*, busquei reconhecer o(s) entendimento(s) primário(s) que os formadores de adultos dos CNO têm acerca de conceitos tradicionalmente ligados ao campo de Educação e Formação de Adultos. Por exemplo, o que eles entendiam pelo termo Educação ou pelo termo Formação, entre outros. O objetivo primordial desse capítulo foi perceber o grau de identificação desse sujeito com os saberes historicamente edificados nesse e por esse campo e a relação estabelecida entre os formadores e estes entendimentos durante a prática profissional.

O quarto capítulo, intitulado *O formador em formação*, que seguramente é o mais fiel aos meus interesses primordiais, privilegia as histórias de formação dos formadores dos centros visitados. O objetivo desse capítulo foi - ao dar voz a esses sujeitos e, assim, facultar que eles refletissem sobre todos seus momentos formativos (sendo eles formais, não formais ou informais) - interligar a relação que este sujeito estabelece com sua

própria formação no processo de Educação e Formação de Adultos que ele é responsável por mediar.

No quinto e sexto capítulo, intitulados *Os formadores e a Iniciativa Novas Oportunidades* e *Os processos identitários dos formadores ligados à Iniciativa Novas Oportunidades*, busquei reconhecer, respectivamente, qual a relação que esses sujeitos construíram com o seu ofício e com a Iniciativa Novas Oportunidades, enquanto política pública, e de que maneira eles se reconhecem (se identificam) com todo o processo; desde o primeiro contato que eles tiveram com a ideia de Educação e Formação de Adultos, passando pelas experiências vividas ao longo deste programa, até o momento de realização desta investigação que foi marcado pela expectativa do fim eminente da Iniciativa Novas Oportunidades.

II. Percurso metodológico

*"Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento".*

Paul Ricoeur

Se ter “acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (Moita, 1992: 115) e se só “uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (*idem*: 117), entendi ser mais coerente e vantajoso realizar uma investigação qualitativa, a partir de dados recolhidos por meio de entrevistas individuais a formadores ligados aos CNO, num formato pouco estruturado. O objetivo dessa escolha foi permitir ao inquirido, ator principal de nossa pesquisa, ter o máximo de liberdade para produzir uma espécie de narrativa - que aqui será entendida simplesmente como uma organização de conteúdos numa ordem cronológica (não rígida), concentrada numa única história coerente, ainda que possuidora de afluentes (Stone, 1991) - autoanalítica de sua formação e de suas práticas profissionais.

A principal razão para que eu escolhesse fazer uso de narrativas nesta investigação de mestrado reside no fato de acreditar (talvez por ser licenciado em História, talvez por ter nascido numa região cujo poder da oralidade ainda é muito forte, ou, provavelmente, por um pouco disso tudo, além de outras razões) que o homem é “um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida” (Connely & Clandinin, 1990: 02 *apud* Ben-Peretz, 1992: 201)

Além disso, se o “estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano ‘sente’ o mundo” e se “esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais” (*ibidem*), acredito que, por via das narrativas, poderei identificar, através das lembranças dos formadores, uma possível comunidade entre esses sujeitos e, assim, ao aprofundar as questões referentes à sua formação contínua, buscar alcançar os objetivos propostos por este trabalho.

Isso não quer dizer que esta minha construção teórica tenha como tarefa essencial “codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles” (Geertz, 2008: 18). Ao mesmo tempo, a preocupação central deste trabalho científico não consiste em fazer dos seus vindouros resultados regras irrefutáveis ou verdades universais, mas “documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos”, sendo, em parte,

tarefa de quem o ler conceber “o modo como isto se articula com o quadro geral” (Bodgan & Biklen, 1994: 66)²⁶. Em suma, compartilho as palavras de Dominicé (1988a), quando diz que “as narrativas não podem comparar-se para daí se tirarem generalizações. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (Dominicé, 1988a: 147).

Após idealizar os referenciais teóricos que orientaram a recolha de informação empírica e arquitetar as bases de sua execução, vislumbrei, inicialmente, sugerir aos formadores convidados para participar deste projeto que nossos encontros fossem realizados nos CNO onde atuava cada um deles, de forma que se criasse uma interação com a realidade quotidiana dos formadores (que também poderia ser reveladora, apesar de não ser essa a minha fonte privilegiada de informação). Entretanto, posto que o “comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bodgan & Biklen, 1994: 48), cheguei à conclusão de que o próprio formador deveria eleger o local onde o encontro seria realizado, para permitir que o mesmo ficasse à vontade para discorrer sobre sua vida sem que houvesse qualquer tipo de intimidação (mesmo que simbólica) por parte dos formandos, dos seus colegas formadores, dos seus superiores, ou mesmo por parte da própria estrutura na qual está inscrito.

No início do projeto, procurei utilizar guiões não diretivos, permitindo que questões relevantes acerca da vida dos sujeitos - que por ventura não tivessem sido consideradas à partida - fossem agregadas a esta pesquisa. Durante o trabalho prático de investigação, entretanto, como não é “possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e [...] o que de facto estuda” (Bodgan & Biklen, 1994: 69), surgiu a necessidade de estruturar minimamente as questões orientadoras, de modo a privilegiar os dados mais próximos aos meus interesses primários - que também não deixaram de ser flexíveis por isso -, num tipo de amostragem mais circunscrita. Esta estruturação, contudo, não buscou destituir os sujeitos inquiridos do direito de relatar aquilo que era de seu maior interesse (que foi atentamente levado em consideração), mas conduzido a se dedicar de forma mais enfática aos poucos pontos que *a priori* elegi como essenciais para a elaboração desta

²⁶ Na verdade, os autores Bodgan e Biklen defendem que essa “tarefa” é integralmente de quem lê um trabalho científico de caráter qualitativo, e não apenas “em parte”.

pesquisa, que assim como o pensamento dos formadores investigados, também é seletiva e possui certos interesses particulares.

Tais resoluções, entretanto, não foram resultado apenas de escolhas pessoais e subjetivas, mas - como forma de desfazer especulações infundadas e dialogar com o ainda embrionário Estado da Arte realizado - motivadas pela realização de entrevistas exploratórias com quatro formadores²⁷ que tiveram por objetivo não criar um prognóstico do que a pesquisa revelará, mas criar estruturas que permitissem a formulação de alicerces teoricamente fundamentados e empiricamente exequíveis.

Estas entrevistas basearam-se num questionário elementar organizado em três partes distintas que se complementaram: na primeira parte, buscou-se reconstruir a formação acadêmica e profissional dos formadores de adultos; em um segundo grupo de questões, buscou-se refletir sobre suas práticas pedagógicas e, por fim, na terceira parte, buscou-se versar sobre o olhar e expectativas do formador sobre o campo específico da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

Este ensaio prático nos revelou alguns aspectos não levantados anteriormente e pôs fim (ou pelo menos me fez pensar sobre) a algumas pré-concepções que, naturalmente, sustentavam o início deste trabalho. Este contato com a realidade - em diálogo com os autores de referência explorados e com a minha experiência enquanto educador de adultos - foi muito útil para a sequência do nosso trabalho em três aspectos fundamentais: permitiu uma melhor reformulação do nosso objeto de investigação (que passou por novas reformulações durante todo o percurso de construção deste trabalho) e das metodologias utilizadas; fez-me “economizar perdas inúteis de energia e de tempo de leitura” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 69) e tornou mais rica e complexa a reelaboração e redefinição das próprias questões orientadoras, ao me fazer perceber que todos os guiões de entrevistas (mesmo os pouco ou nada estruturados) refletem de uma forma

²⁷ O primeiro encontro teve um caráter fundamentalmente exploratório, já que, além de não ter tido seu áudio registrado, não se preocupou com eventuais distorções metodológicas, como, por exemplo, as questões orientadoras que nesse primeiro momento foram excecionalmente cerradas numa estrutura rígida e passadas integralmente ao entrevistado. As outras três, entretanto, tiveram todos os cuidados para que não houvesse nenhum tipo de falha que pudesse comprometer os resultados dos encontros, tanto que, por terem resultado em entrevistas criteriosas e muito ricas, foram validadas e utilizadas na análise e construção do texto final.

mais ou menos evidente “os interesses daqueles que os constroem” (Bodgan & Biklen, 1994: 68). Em relação a este ultimo aspecto, Afonso afirma que

[...] qualquer investigador actualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica (Afonso, 2005: 49).

Sendo assim, acredito que, se essa ocorrência não pode ser inibida, já que inevitável, a consciência da sua presença me alerta para possíveis consequências potencialmente nocivas ao desenvolvimento e aos futuros resultados a que possa chegar esta pesquisa. Entretanto, esse cuidado não agrega aqui qualquer empenho em tentar me neutralizar (a velha discussão da neutralidade do pesquisador...), pois reconheço que se assim fosse, meus esforços acabariam por “redundar numa efectiva e involuntária (voluntária) mobilização acrítica, implícita, tácita e não assumida dos pressupostos e valores específicos que enformam o olhar do investigador”, como oportunamente nos assinalou Afonso (*ibidem*).

Ainda, baseado na ideia de que “é pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico” (Dubar, 2005: 129 *apud* Porcaro, 2011: 42), reconheço que aquilo que desejo examinar não só se faz baseado na realidade concreta dos acontecimentos cotidianos que cercam os formadores durante o processo de sua formação e prática profissional, mas fundamentalmente na maneira como esses indivíduos respondem emocionalmente a esses acontecimentos, ou seja, os significados que dão aos episódios vivenciados. Como nos alerta Savaneli (2006), esses significados são diretamente expressos pela linguagem, que é o instrumento utilizado pelas pessoas para organizar sistemas complexos, nomeadamente a cultura de um grupo que, ainda de acordo com a autora, é o “conhecimento acumulado que as pessoas empregam para interpretar experiências e gerar comportamentos” (*idem*: 97). Desse modo, a cultura (e aqui nos interessa a cultura dos formadores dos CNO), como sistema simbólico socialmente estabelecido, está marcada pela necessidade de conferir sentido aos sinais que constituem regras da linguagem. São esses sinais que possibilitam construir significados e dar sentido aos

elementos da cultura, por meio dos quais “os indivíduos ou grupo de indivíduos guiam seu comportamento” (Geertz, 2008: 08).

Digo isso para enfatizar que não busco com este trabalho verdades absolutas, comprováveis e reproduzíveis empiricamente, mas desenvolver reflexões e interpretações baseadas nos significados que os próprios formadores dão às suas experiências formativas e profissionais. Desse modo, acredito que tais significados podem emergir quando o formador narrar sua experiência, uma vez que esse processo implicará uma autorreflexão acerca dos acontecimentos vivenciados ao longo da sua vida social, escolar e profissional (e também pessoal).

Sendo assim, como este trabalho não se resume a verificar e confirmar hipóteses de partida, tampouco a apresentar conclusões fechadas, mas buscará relacionar as histórias de vida individuais a possíveis especificidades coletivas (mas não generalizáveis) e criar pistas de reflexão que provoquem novas questões; acredito que o modelo autobiográfico é a abordagem metodológica mais apropriada para meus propósitos, por duas razões fundamentais: primeiro, porque creio que esse modelo nos revela uma “realidade, sem a exclusão do particular, do marginal, das rupturas que normalmente escapam às estatísticas” (Fontoura, 1992: 179); e, segundo, porque permitirá que estes sujeitos, através dessa reflexão, tomem consciência acerca da maneira como se apropriam dos momentos formadores ao longo de suas vidas²⁸ (Finger & Nóvoa, 1988). Como nos aponta Maria M. Fontoura,

[...] os relatos de vida produzem um material que simultaneamente exprime o peso das determinantes sociais nas trajetórias individuais e as reações dos indivíduos a estas determinações, ou seja, o discurso dá-nos a informação sobre uma realidade objetiva exterior e transcendente e sobre o universo mental dos indivíduos (Fontoura, 1992: 179).

Em suma, cremos que esse movimento possibilitará a compreensão sobre o processo de configuração da profissionalidade desses formadores ligados à INO, fundamentado pela ideia de que “a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade” (Dominicé, 1988b: 61). De acordo com Dominicé, “a abordagem biográfica pode assim ser considerada como

²⁸ Isso não quer dizer que eu parto do pressuposto de que todos estes sujeitos ainda não tenham tomado este tipo de consciência.

um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida” (Dominicé, 1988a: 144).

Por ser única cada história de vida, considero que as narrativas produzidas pelos nossos interlocutores não podem ser comparadas entre si com o intuito - como já afirmei - de delas se retirar uma “generalidade que vise a economia desta singularidade” (Dominicé, 1988a: 139-140), já que são “reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (*idem*: 147). No entanto, pretendo com a apreciação dessas narrativas distinguir categorias que permitam a análise dessas particularidades e sublinhar possíveis tendências (que é, a meu ver, diferente de “verdades gerais”), ou seja, buscarei através das biografias individuais interpretar (criar uma ficção...) o sistema social no qual os formadores são atores ativos (ciente dos limites espaciais deste trabalho).

Destarte, se de acordo com Ferrarotti (1988), “toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (Ferrarotti, 1988: 26) e “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia” (*ibidem*), concluímos que a quantidade de entrevistas realizadas não seria um fator fundamental para o alcance dos objetivos propostos pelo trabalho que se anuncia, já que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma *práxis* individual” (*idem*: 27). Entretanto, e de acordo com o mesmo autor, cremos que não é o indivíduo um “átomo social que seria a mais elementar das unidades heurísticas da sociologia” (*idem*: 33), mas sim que o “verdadeiro elemento social é, na nossa opinião, o grupo primário, sistema aparentemente complexo, que, na realidade, constitui o objecto mais simples para o olhar sociológico” (*idem*: 33-34). Em suma, “cada indivíduo não totaliza directamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc.” (*idem*: 31).

Posto isso, num primeiro momento, considerei convidar para participar desse projeto um grupo de formadores que facultasse a manifestação de novas pistas de investigação e possibilitasse abstrações representativas acerca da vida dos formadores de

adultos. Assim sendo, foi entrevistado um total de onze formadores pertencentes a três diferentes CNO: quatro homens e sete mulheres que, apesar da dificuldade sentida para contactá-los e depois de um longo processo de persuasão, se mostraram extremamente disponíveis para fazer parte desse projeto.

PERFIL DOS FORMADORES ENTREVISTADOS

FORMADORES				
CNO ²⁹	NOME	FOMAÇÃO DE BASE	ÁREA DE FORMAÇÃO	TIPO DE FORMAÇÃO
A	BRUNO	ENGENHARIA DO AMBIENTE	TIC	RVCC
A	ANDREA	DIREITO	CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE	RVCC
A	ELZA	LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS	LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	RVCC
B	RENATO	ENGENHARIA ELETRÓNICA E INFORMÁTICA	TIC	RVCC/EFA
B	ZÉLIA	LÍNGUAS	PORTUGUÊS E INGLÊS	RVCC/EFA
B	LEONARDO	PSICOLOGIA	COORDENAÇÃO ³⁰	RVCC/EFA
B	SILVANA	ENGENHARIA METALÚRGICA E DE MATERIAIS	MATEMÁTICA	RVCC/EFA
B	MARIA TEREZA	PSICOLOGIA	MEDIAÇÃO	RVCC/EFA
B	JULIANA	ENGENHARIA QUÍMICA	SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA	RVCC/EFA
B	SOLANGE	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	RVCC/EFA
C	JOÃO	ENGENHARIA ELETRÓNICA E TELECOMUNICAÇÕES	ELETRICIDADE E MECÂNICA	EFA

²⁹ Os nomes dos Centros foram omitidos para manter em sigilo a identidade dos entrevistados, cujos nomes foram substituídos pela mesma razão.

³⁰ Os formadores Leonardo e Maria Tereza, ambos do Centro B, apesar de exercerem, respectivamente, os cargos de Coordenador e Mediador, já exerceram ou exercem em outros Centros o papel de formador de adultos.

Todos os participantes optaram por realizar os encontros em seus locais de trabalho, cujas estruturas físicas e burocráticas permitiram que fossem desenvolvidas as entrevistas em locais adequados, sem nenhum tipo de interrupção ou transtorno significativo. Além disso, estas entrevistas foram conduzidas sem a presença de um suporte físico, ou seja, sem a presença do chamado guião de entrevista (já que o contrário, acredito, poderia engessar a imaginação e, assim, o discurso dos formadores) e as narrativas produzidas pelos formadores foram registradas por meio de um aparelho gravador discreto, cuja presença não criou nenhum tipo de incomodo manifesto entre os entrevistados.

Gostaria de dizer também que concordo, em certa medida, com a ideia de Bodgan e Biklen de que o “investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bodgan e Biklen, 1994: 50), pois acredito que a definição prévia de modelos teóricos rígidos faria com que a análise do material recolhido se repousasse numa tentativa infundada de prover coerência às informações. Desse modo, o estudo do material empírico tenderia, de uma forma consciente ou não, a ser orientado para dialogar de forma coesa com os modelos teóricos propostos à partida. Entretanto, entendo que não é “só”, mas “principalmente” após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos que se estabelece a direcção da construção teórica.

Assim, após a recolha e a transcrição integral do material empírico, dei início, de uma forma mais consciente e sistemática, a um longo processo de análise do discurso dos formadores inquiridos. Ao reler atentamente todas as narrativas construídas pelos formadores (e que por mim foram mediadas), busquei identificar as questões que me interessavam à partida e, ao mesmo tempo, aquelas levantadas pelos formadores que não tinham sido por mim premeditadas, mas que foram, no decorrer do trabalho, identificadas como indispensáveis para os objetivos desta investigação que, como já mencionado, foram sendo (re)construídos, justamente, no encontro daquilo que de alguma forma já se almejava com as informações que foram surgindo durante os encontros. Ao mesmo passo, creio que o conjunto dos dados recolhidos junto aos formadores me conduziu à exploração de conceitos que espontaneamente resultaram do

processo reflexivo e do diálogo com esses dados, evitando desse modo que minha escrita se resumisse à pura comprovação do prognosticado; do anunciado; do desejado.

Com o objetivo de sistematizar a transformação desses dados em conhecimento científico, busquei reconhecer aquelas informações que de certa forma se comunicavam e respondiam a questões que surgiram com essa mesma análise. Melhor dizendo, busquei reconhecer informações e transformá-las em “respostas” para que eu conseguisse formular perguntas que orientassem a construção da minha narrativa acerca do processo de formação dos formadores. Depois de identificadas, busquei reorganizar estas perguntas levantadas *a posteriori* em pequenas e muito específicas categorias³¹, que novamente reestruturadas deram origem a macro categorias, que ao fim balizaram o surgimento dos quatro capítulos teórico-analíticos desta dissertação de mestrado.

Para finalizar, vale advertir também que a narrativa baseada nas lembranças não reproduz, mas reconstrói a experiência do vivido. Desse modo, reconheço que os critérios e as escolhas dos narradores são fundamentalmente movidos pelo contexto no qual são produzidos, ou seja, compreendo que o que é lembrado (e igualmente o que é esquecido) é, se não determinado, condicionado pelo conjunto de expectativas recentes do sujeito narrador em relação ao objeto da narrativa, que se encontra num tempo de certa forma inatingível em sua totalidade, uma vez que é fragmento. No caso deste trabalho, acredito que o momento de incertezas em que viviam os sujeitos ligados à Educação e Formação de Adultos em Portugal³² - nomeadamente aqueles ligados aos CNO -, quando realizado as entrevistas, possivelmente influenciou aquilo que foi contado e o modo como foi contado. Todavia entendemos também que essa situação é comum a qualquer trabalho de cunho memorialístico que, apesar de ter o passado como fonte, é construído pelo presente e pelo presente apropriado, baseado nos seus interesses presentes (e expectativas de futuro), que também não serão os mesmos daqueles que dele se apropriarem futuramente.

Ao mesmo tempo, a narração é contextual não só em relação ao que se fala e como se fala, mas também para quem se fala (interlocutor) e para quais objetivos servirão suas memórias. Nesse sentido, talvez por ser eu estrangeiro e, se calhar, pela minha pouca

³¹ Foram engendradas 94 pequenas categorias em formato de perguntas.

³² Já que a extinção da Iniciativa Novas Oportunidades já era, de certa forma, esperada.

relação com todos os sujeitos direta e indiretamente associados aos organismos e com as pessoas envolvidas nesta investigação, devo admitir que fiquei surpreso com a disponibilidade e a tranquilidade demonstrada pelos sujeitos entrevistados ao discorrerem sobre qualquer assunto, isentos de qualquer tipo de receio aparente, o que me faz acreditar que, se estes nossos encontros não foram capazes de produzir narrativas muito próximas daquilo que os entrevistados acreditam ser a realidade (mesmo, como já adverti, sendo inevitavelmente sempre uma interpretação sobre ela) , não foi porque os formadores se sentiram de alguma forma inibidos com a minha presença e meus interesses.

Em suma, durante o processo de construção das biografias profissionais dos formadores dos Centros Novas Oportunidades, acredito que não houve simplesmente descrições do que se viveu, mas sim interpretações do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje; sem ignorar para quem se narrou e porque se narrou (Saveli, 2006).

III. Educação e Formação de Adultos: dos conceitos às práticas

“Egoísmo próprio dos imaturos pensar só nos frutos quando se planta. A colheita não é a melhor recompensa para quem semeia. Já somos bastante gratificados pelo sentido das nossas vidas quando plantamos. Já temos nossa recompensa só em fruir o tempo largo da gestação”.

Trecho do filme *Lavoura Arcaica*

No século XVIII, o iluminismo, ao defender o uso da razão como único meio do ser humano alcançar o conhecimento, a liberdade individual e a felicidade, buscava destruir a estrutura social de alicerces feudais, que fundamentada no tradicionalismo do pensamento religioso cristão e conservada por um Estado monárquico centralizado, assegurava a desigualdade entre os homens e os mantinha no chamado “obscurantismo intelectual”. Para isso, parte dos chamados filósofos iluministas acreditava que um dos principais meios de promover a tão desejada humanidade e autonomia individual seria a promoção da educação, que se constituía numa espécie de ferramenta para a organização harmoniosa da sociedade, tendo como objetivo principal a promoção do bem comum.

Em meados do chamado *século das luzes*, Portugal demonstrou todo seu pioneirismo no que se refere à educação quando - por medida do ilustrado governo de D. José e através da promulgação das chamadas Reformas Pombalinas, principiadas em 1759 - transfere a responsabilidade da prática educacional, que antes pertencia ao foro doméstico, para o Estado, que passa a regularizá-la, gerenciá-la e fiscalizá-la (Cardoso, 2002), ou seja, a educação passava da instância privada para a pública. Esta reforma - elaborada pelo futuro Marquês de Pombal -, no entanto, em parte se afastava desses supostos desígnios iluministas, pois objetivava muito mais a modernização do Estado português e sua conservação naquele momento de incertezas do que a promoção da autonomia individual e a busca da felicidade geral.

Nesse contexto de fundação dos sistemas nacionais de educação das sociedades modernas, que deveriam servir fundamentalmente ao projeto político de consolidação da identidade nacional (Barros, 2011), falar de ensino era o mesmo que falar de ensino formal e falar de educação era substancialmente falar de educação escolar, intencional, normativa e organizacional, que se resumia à transmissão do saber entre as gerações. Ao mesmo tempo, esta concepção concretizava um ideário moderno ao se tornar instrumento emancipador, pois, no plano teórico, deixava de ser objeto privilegiado de certos grupos para ser concebida como direito e capacidade inerente à espécie humana (Boto, 1996). De acordo com Barros,

este entendimento corrente do conceito de educação escolar aliado ao conceito de ensino na escola pública assenta sobre uma construção linear e determinista da ideia de evolução social e de trajetória de vida, que tem como fundamento a concepção de uma

aprendizagem por gradação, por etapas que representam graus de um percurso que pela sua própria dinâmica sacraliza uma hierarquia e naturaliza uma ordem social (Barros, 2011: 25).

Intitulada de “educação bancária” por Paulo Freire, essa compreensão, que desde o século XVIII confina o processo educativo no âmbito e na lógica da escola “com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 1999: 80), foi contestada resolutamente em dois momentos e por dois entendimentos alternativos acerca da educação: na virada do século XX, quando a chamada Escola Nova rompe com dois dos principais sustentáculos do modelo escolar: tempo e espaço específicos para o aprendizado; e no pós-segunda guerra mundial - período marcado por grande questionamento das bases do modernismo, entre elas a educação -, quando emerge o movimento da chamada Educação Permanente.

Despontada na década de 1970, a Educação Permanente revolucionou a educação ao levar em consideração as modalidades não formal, caracterizada pela “flexibilidade de horários, programas e locais baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares” (Canário, 1999: 80); e informal, que “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (*ibidem*), nivelando-as à tradição da educação formal, tecendo, assim, a ideia central de que a educação não se restringe aos muros da escola, já que a ela cabe o papel de assegurar a vida em sociedade, independentemente de serem crianças, jovens, adultos ou idosos. De acordo com Rui Canário, este movimento foi “marcado por iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social” (Canário, 2001: 91), assentes nos pressupostos de que a educação acontece a todo e qualquer tempo; em todo e qualquer lugar; para toda e qualquer pessoa. Nas palavras de Barros:

[...] o conjunto conceptual de educação permanente serve para designar um processo global de educação que considera o ser humano como sujeito central, activo e crítico, de um projecto educativo que sendo permanente, rejeita intervenções que apenas se limitem ao período de escolaridade. A sua característica mais marcante é a de abarcar todas as

dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos conferindo-lhes igual prestígio e legitimidade (Barros, 2011: 139).

Em suma, a Educação Permanente passava a reconhecer a educação como um processo; como uma ação fundamentalmente emancipatória de aprofundamento da democracia, dos direitos humanos fundamentais e da justiça social, ou seja, como “um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (Lima, 2007: 33).

Esta visão político-educativa, orientada “segundo uma tradição crítica, de emancipação e de ‘conscientização’” (Lima, 2007: 09) - e principalmente as ações diretamente ligadas à educação de adultos que, de certa forma, fora por esta privilegiada -, entretanto, passa paulatinamente a ser marginalizada, a partir de meados da década de 1980, por uma política de “subordinação às lógicas da formação profissional e da gestão de recursos humanos” (*idem*: 27), cuja tradição filosófica de matriz tecnocrática responde, no caso de Portugal, diretamente aos interesses (como dito anteriormente) da CEE e do neoliberalismo: a chamada Aprendizagem ao Longo da Vida. De acordo com Lima,

[...] o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de abatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’ (Lima, 2007: 14).

Neste contexto, quando se criou em Portugal a ANEFA, “a anunciada articulação entre educação e formação cedo veio a revelar a subordinação da primeira às agendas da segunda” (Lima, 2005: 48-49), isto é, para o Estado, a educação (de caráter tradicionalmente escolar) passava a ser menos urgente que a formação, cujo significado, apesar de ser “cada vez mais abrangente” (Barros, 2011: 27), comunmente aparece, sobretudo, relacionada com a aquisição de aptidões para o trabalho.

No entanto, a “responsabilização individual, a racionalidade económica, o ‘ethos’ mercantil e a competitividade forçaram não apenas a uma deslocação da educação para a formação, mas também desta para a aprendizagem” (Lima, 2007: 103), ou seja, a

educação que, primordialmente, busca servir “a cidadania democrática e a participação livre e responsável, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos” (Lima, 2007: 102); assim como a aprendizagem, que é um processo de transformação dos conhecimentos previamente existentes que, em conflito cognitivo com outros conhecimentos, são dialeticamente mobilizados para uma nova situação (Cavaco, 2002), reduzem-se a uma condição necessária para o crescimento econômico, que, por sua vez, é apresentado como condição imprescindível para a “felicidade das nações e dos povos” (Canário, 1999: 92).

Contrariando o que resguarda os desígnios da Educação Permanente, sobretudo de que a educação não se limita a uma etapa da vida, mas é um processo que se desenrola ao longo de toda a existência individual (Canário, 1999), entre os formadores de adultos inquiridos por esta pesquisa - e parece que de uma maneira geral, entre grande parte da população portuguesa (Fernández, 2005) - a educação está historicamente circunscrita a um determinado tempo, nomeadamente à infância:

Acho que se eles não aprenderam até essa altura da vida deles que há regras a cumprir, que há entidades na frente deles, seja o pai, a mãe, o professor, o educador, o formador, tudo que queira chamar, há uma entidade e há regras, depois tem mais que as respeitar. Se não aprenderam até essa idade, não estão na altura de aprender (JULIANA);

e a um determinado foro, ou seja, compartilham o aforismo de que “educação vem de berço”. Nas palavras da mesma formadora:

Educadores são os pais [...], porque eu estou ali não é para educar ninguém. Eu estou ali pra lhes transmitir um conjunto de conhecimentos e de atitudes, mais nada. Educar é com os papás. Aliás, eu sou pouco... sou uma pessoa nitidamente formada nas áreas das ciências. [...]. Pedagogia na minha sala é a porta da rua. Acabou. [...]. Eles não me pagam para eu os educar, eles pagam-me para eu os ensinar (*idem*).

Além disso, e vinculado a este último excerto, os formadores entrevistados fundamentalmente compreendem este conceito como uma ferramenta de adaptabilidade social e moral, isto é, a maneira mais adequada de se comportar numa sociedade com suas regras pré-estabelecidas: saber tratar as outras pessoas (ex.: agradecer, pedir licença, etc.); saber se comportar no espaço público (ex.: usar roupas adequadas de acordo com o que “exigem” as situações etc.); saber ter “cuidado com certos termos” (SOLANGE), levando em consideração os espaços e/ou interlocutores (ex.: respeitar a igreja; respeitar os idosos, etc.); etc.

Já a palavra Formação, além de poder “assumir um significado redutor quando utilizada para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho” (Canário, 1999: 33), muitas vezes apresenta um sentido polissêmico, e até mesmo “enganador”, principalmente quando

[...] pressupõe a construção, ou a modificação, de alguém de acordo com um modelo pré-definido – mas em prejuízo das suas características e capacidades pessoais, como se o bem coletivo dependesse da necessidade de o indivíduo abdicar da sua personalidade e da obrigação de ser encerrado, contra a vontade e contra natura, numa forma rígida que, sendo operacional, é, no entanto, condicionadora e limitadora da criatividade (Duarte, 2011: 13).

Entre os formadores, pude perceber que este conceito é entendido - e devido, creio eu, à sua experiência diária - como sinônimo de Educação e Formação de Adultos, cujo entendimento entre eles não é menos “redutor”, “abrangente” e “enganador”, como nos apontou Canário (1999), Barros (2011) e Duarte (2011), respectivamente.

No plano discursivo, pelo menos, os formadores tendem a reconhecer certas especificidades da Educação e Formação de Adultos, como a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelo formando: “sempre que possível [...] participam na sessão, demonstram como aprenderam e ficamos todos a aprender” (SOLANGE); o protagonismo do formando no seu próprio processo formativo: formação “é fomentar a autoaprendizagem dos adultos” (JULIANA); a crença de que esse é um processo em que todos aprendem e ensinam: “Na formação de adultos a base, para mim, é conhecimento mútuo” (SILVANA); a necessidade de reconhecimento das individualidades dos formandos, como diz o formador na área de *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*, Bruno: “o que funciona com uma [...] não funciona com outra pessoa e nós temos que saber [...] adaptar nosso conhecimento a cada situação” (BRUNO), e da formadora de *Linguagem e Comunicação*, Elza: “temos que saber adaptar a nossa postura às situações, às pessoas que temos à nossa frente” (ELZA); etc.

Entretanto, saindo do discurso sobre a teoria e analisando o discurso sobre a prática formativa, pude perceber que, apesar de atualmente haver certo consenso de que a principal competência, não somente do educador de adultos, mas de todos os profissionais da educação, é mediar situações de aprendizagem, na perspectiva de um ensino que reconheça as especificidades individuais dos formandos, o que se nota é que

os formadores ainda consideram “que o seu trabalho consiste em... ‘moldar a cera mole’” (Nóvoa, 1988: 110), privilegiando a acumulação do conhecimento - os conteúdos, ao invés do processo que levou ao desenvolvimento do sujeito - sua experiência, abandonando, desse modo, a maior parte do potencial inerente do indivíduo: o conhecimento construído pelo vivido. Em suma, entre os entrevistados, a Educação e Formação de Adultos ainda está muito ligada ao tradicional modelo clássico de ensino (modelo escolar) que, fundamentalmente, se escora na ideia de aprendizagem fragmentada e reducionista, concebida para a transmissão do conhecimento, e que tem como objetivo e função histórica controlar a realização do previsto (e esperado), ao garantir a aquisição de resultados imediatos, em determinado espaço de tempo; afastando-se, portanto, dos escopos da chamada Educação Permanente. Esse modelo, que hierarquiza os conhecimentos monopolizados pelos formadores, acaba por aprisionar os formandos na eterna ignorância (“nas trevas”, como diriam os setecentistas), ao não reconhecer e dialogar com seus saberes e competências, promovendo, assim, naturalmente, um conflito de interesses entre os sujeitos envolvidos no processo formativo (Allessandrini, 2002).

Durante as entrevistas, os formadores ligaram, sem exceção, a formação justamente a um procedimento funcionalista de transmissão de conhecimentos, que só destoa da concepção durkheimiana por razão da desordem geracional inerente ao processo, já que, ao contrário do que concebia o sociólogo francês, grande parte dos formadores (“transmissores”) pertence a uma geração mais jovem do que a dos adultos em formação (“receptores”). Por exemplo, para a formadora da área de *Cidadania e Empregabilidade*, Andrea, formação é o processo de “aquisição de determinados saberes. Saberes formais. Essencialmente aquisição de saberes” (ANDREA). Nas palavras de Bruno, formador de TIC: “Eu tenho como metas pessoais passar a minha mensagem, [...] simplificar um bocado o que são estas tecnologias e [...] que saibam operar minimamente com uma máquina” (BRUNO). Já Andrea acredita que o mais importante é “que as pessoas aprendam a falar, aprendam a escrever, aprendam a trabalhar nos computadores. Aprendam a ter regras, a comportarem-se”, e completa: “Penso que isso é extremamente importante” (ANDREA).

Apesar de a formadora Silvana compreender que “a grande aposta da formação de adultos é fazer com que os adultos [...] se conheçam e se reconheçam eles mesmos” (SILVANA), o faz aproximando-a das intenções da matriz tecnocrática, pois diz que isso se dá “em termos de competências”. E continua: “depois de conhecerem as competências que têm, aí é que vamos trabalhar as competências que são exigidas nos referenciais do EFA que ele está a frequentar” (SILVANA).

O formador de TIC, Renato, é quem, a meu ver, concebe a Formação de modo mais claramente “enganador”, ainda de acordo com Duarte (2011). Segundo ele, Formação “é aquilo que a própria palavra indica: é passar conhecimento não de uma maneira tão teórica, mas mais prática” (RENATO). Particularmente, não vejo com tanta clareza que o termo indica o que se anuncia, mas, tendo em conta sua justificativa, creio que o formador entende Formação como sinônimo de “dar forma na ação”, através do ato de “passar” (transmitir) o conhecimento, ou seja, fazer com que o formando seja “encerrado” (Duarte, 2011: 13) em uma “forma rígida” (*ibidem*) - como uma *cera mole* -, de acordo com um “modelo pré-definido” (*ibidem*), “levando que haja o cumprimento do objetivo que foi proposto inicialmente” (RENATO). Objetivo este não construído de acordo com os interesses e o histórico pessoal de cada formando, mas assente num padrão pré-determinado.

Em suma, os formadores entrevistados - em plena sintonia com as expectativas da tradição filosófica de matriz tecnocrática - acreditam que a formação “poderá tentar mudar a mentalidade; dotar as pessoas de muito mais competências para que possamos também desenvolver de outra forma a nossa economia; nosso trabalho e o potencial humano essencialmente” (ANDREA).

Para que consigamos melhor vislumbrar como esse entendimento se dá na prática, a formadora Elza, por exemplo, diz que o “programa ensinado” é essencialmente “gramática e os textos são mais para sétimo ano, para não puxar muito pelos adultos, porque muitos não têm as bases”, e complementa: “eles já vêm com uma bagagem, alguns, não todos. Alguns já vêm com uma bagagem, mesmo cultural [...] é como na escola: temos que saber pegar nos bons e nos maus e saber juntá-los todos ao mesmo nível. Isso é exatamente, pra mim, como na escola” (ELZA). Ainda de acordo com esta formadora, os adultos frequentam o processo para aprenderem “alguma coisa”, ou, “se

sabem, estão lá para relembrar” (ELZA). Para ela, “preocupa mais tentar levar com que as pessoas aprendam o mínimo”, por exemplo, saber distinguir “o que é um texto jornalístico e o que é um texto narrativo [...], o ‘a’ de artigo definido, do ‘há’ do verbo haver”, para que, “pelo menos [...], eles consigam fazer isso e tentar, através de textinhos pequeninos, que eles desenvolvam o gosto pela leitura”. A formadora ainda afirma:

[...] as pessoas têm que ter o mínimo de informação para viver em sociedade. Muitos só olham para o próprio umbigo e não veem nada a volta deles. Nem que seja só formação cívica. Nem que fosse pra formar a base do civismo. Acho que já é menos mau (sic)” (ELZA).

Fundamentado pelo seu discurso, parece-me que esta formadora ainda age de acordo com uma antiga determinação régia do século XVIII (de 6 de novembro de 1772), que orientava os professores a ensinar “as regras gerais da ortografia portuguesa”, naquilo que fosse somente o “necessário”³³. Parece-me, também, que esse tipo de formação, ao admitir a ideia de existência de brechas (ou falta de “bagagem”), acaba por colocar o formando numa posição de inferioridade, pois parte da ausência de certas “competências” básicas (ou seja, acredita que o adulto está em déficit), e não da própria experiência do sujeito em formação, como era de se esperar.

Esse modelo de ensino, ao dar à formação “um significado redutor quando utilizada para designar processos adaptativos e instrumentais” (Canário, 1999: 33), não se contenta, entretanto, apenas a compensar o indivíduo que não completou seus estudos “no tempo certo” (ou seja, retirá-lo de um estado deficitário), mas busca fundamentalmente o desenvolvimento de competências que respondam às exigências do mercado, numa articulação entre educação e formação para a produção, desprezando, assim, a busca pela experiência da cidadania plena. Por esta perspectiva, na qual os formadores tendem a supervalorizar a dimensão explícita do conhecimento e não o processo que levou ao desenvolvimento das competências, deixando de lado, assim, a maior parte do potencial inerente dos formandos (Machado, 2002), o processo de Educação e Formação de Adultos se restringe a “ensinar” uma determinada “base” de conhecimentos (faltantes) aos adultos, assim “como na escola”, depositando a responsabilidade de resposta (ou não resposta) às exigências do mercado nos ombros dos

³³ Disponível em <http://iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/>. Acesso em 09 de dezembro de 2012.

próprios formandos. É como se o Estado dissesse: “fiz a minha parte; quitei a minha dívida. Por isso, lavo as minhas mãos”. Dessa forma,

As lógicas de promoção de um direito humano básico, da solidariedade e do bem comum, da justiça social, mais típicas da educação básica de adultos e da educação para a cidadania democrática, são confrontadas com as lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação (Lima, 2005: 34).

Nessa concepção de Educação e Formação de Adultos, numa perspectiva fundamentalmente mercantilizada, os formandos - tratados como clientes -, na busca pela progressão contínua das suas competências, tendem a privilegiar a acumulação individual de bens simbólicos (Canário, 1999) - como certificados e notas, que podem ser medidos por números, avaliados e comercializados pelo mercado -; consagrando, assim, duas ideias capitais (e, a meu ver, falaciosas): de que a solução para o atraso econômico de uma nação passa necessariamente pela reprodução e distribuição de diplomas; e de que o desenvolvimento econômico é fruto de ações individuais (ou seja, a condição individual é construída individualmente e a condição coletiva é resultado direto da soma das condições individuais).

Para elucidar e corroborar com essa imagem, a formadora Elza diz que a formação ajuda os adultos a “serem aproveitados... suprir as bases que estão em falta. Para eles poderem contribuir mais para uma sociedade melhor”, e continua: “Se é para ficarmos, a nível europeu, é isso que interessa, não é? É colocarmos todos os portugueses ao nível da Europa. Aqui em Portugal tem essa lacuna. Tem essa falta” (ELZA).

Todavia, ao partir do entendimento de que a Educação e Formação de Adultos, de fato, é um empreendimento de emancipação humana que, necessariamente, conduz à sabedoria através da alteração dos conhecimentos, dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos, e não se limita à instrumentalização da informação e do conhecimento para a promoção do desenvolvimento econômico, acredito que o processo educativo não deveria ser visto como o produto de um acréscimo de escolarização, ou no caso dos adultos pouco (ou nada) escolarizados, como uma “nova oportunidade” dada àqueles que não “aproveitaram” a primeira chance que supostamente tiveram no “tempo adequado”, mas como o resultado do encontro da ação dos atores envolvidos num processo que, necessariamente dialógico e dialético, promova através da troca cultural e social a

edificação de uma nova forma de enxergar o mundo e de agir sobre ele, tanto ao nível individual, como no coletivo (Canário, 1999).

Nesse sentido, como nos alerta Canário (1999), assim como a educação não pode ser resumida e nem pode se limitar à ação didática dos responsáveis pela educação; em um centro de formação o processo formativo não deve se limitar a ação didática dos formadores, para quem o ato de ensinar “já não pode ser este esforço de transmissão do saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido” (Freire, 2003: 06), ou seja, o formador não é um técnico cuja tarefa se esgota no reconhecimento de competências, tampouco no ensino da matemática, de um mínimo de gramática ou na instrução de como escrever meia dúzia de palavras num programa de computador. O formador é (ou deveria ser) “um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (Sacristán, 1995: 76); que emprega sua prática profissional com o objetivo de desenvolver situações de aprendizagem e habilita “as pessoas a assumirem a responsabilidade de gerirem os seus próprios planos de formação” (Malheiro, 1997: 18-19 *apud* Sousa, 2011: 58), para que alcancem seus objetivos pessoais; e cuja ação exige o “compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (Freire, 2003: 80).

A bem dizer, por este entendimento, o papel do formador torna-se fulcral no processo de desenvolvimento de uma nova consciência que lhe permita enxergar o conhecimento implícito no processo de aprendizagem, garantindo, assim, a sua continuidade (que passa a ser reconhecido como permanente e não exclusivamente ancorado ao meio e ao tempo escolar). Para isso, entendo que é fundamental não apenas a superação de sua função de executor do processo e a manutenção de uma contínua reflexão sobre suas práticas pedagógicas, que reconheçam a heterogeneidade dos formandos, mas que, engajado no desafio que se faz ininterrupto, assuma coletivamente a responsabilidade pela emancipação dos sujeitos, através da mobilização e do desenvolvimento permanente de novos saberes, e intensifique o processo de reflexão sobre suas próprias relações profissionais, o arrancando, assim, do seu individualismo histórico.

Enfim, no processo de construção de tais caminhos, desse modo, tão importante quanto a emancipação dos adultos em formação, é a promoção da autonomia do formador que, ao receber, processar e estabelecer novas relações com sua experiência de vida e profissional, através da formação que media, também se forma.

IV. O formador em formação

Leon: “Mathilde, desde que te conheci tudo tem sido diferente. Eu apenas preciso de estar sozinho. E tu precisas de tempo para amadurecer um pouco.”

Mathilde: “o meu crescimento já acabou, Leon. Daqui pra frente só envelheço.”

Leon: “para mim é o oposto, já sou velho que chegue. Preciso de tempo pra crescer.”

Diálogo do filme *Leon*

4.1. Introdução

A partir da ideia de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995a: 09) e de que cabe à universidade assumir essa formação “como uma de suas tarefas centrais” (Menezes, 1986: 120 *apud* Diniz-Pereira, 2000: 37), passo a interrogar a qualidade da Iniciativa Novas oportunidades, assim como sua capacidade de renovação e inovação, baseado na análise do processo de formação do formador e motivado por dois fortes indícios - que examinarei mais profundamente nas próximas páginas deste trabalho -, reconhecidos não só através das entrevistas, como também através do convívio com pessoas diretamente ligadas à Iniciativa ³⁴.

Primeiro indício: o entendimento dos formadores acerca da necessidade de sua formação parece acompanhar fielmente a postura equivocado em relação à (não) urgência da formação daqueles que não se escolarizaram na idade regular, ou seja, assim como acontece em relação aos formandos adultos, ao que tudo indica, é aceitável e comum que não se reconheça a necessidade que tem o formador também de uma preparação contínua, aprofundada e específica. Na verdade, o que tentaremos mostrar é que acontece justamente o contrário, pois, ocasionalmente, quando esta formação parece imprescindível, geralmente ela é breve e se resume à adaptação do formador às normas pré-estabelecidas, já que deve acarretar o menor custo possível.

Segundo indício: além de grande parte das faculdades portuguesas de Ciências da Educação não dar, historicamente, voz significativa aos temas ligados ao campo de Educação e Formação de adultos - quando comparado àquela geralmente dada aos temas tradicionais (como, por exemplo, o estudo da educação infantil) ³⁵-, as suas ações com relação à formação do formador de adultos são ainda mais escassas, o que não deixa de ser coerente com a limitada relevância que a Educação e Formação de Adultos tem ocupado nas produções académicas, apesar de em Portugal este campo ter sido muito

³⁴ Sobretudo colegas de faculdade.

³⁵ Esta negligência, todavia, não é exclusividade deste país, já que, por exemplo, no Brasil (no ano de 2005), apenas 1,59% dos cursos de pedagogia possuíam habilitação específica em educação e formação (SOARES, 2008).

debatido e – se comparado com períodos anteriores – muito estudado nos últimos anos devido, sobretudo, à criação da Iniciativa Novas Oportunidades.

4.2. Formação inicial dos formadores

Certa vez, o saudoso cartunista brasileiro Millôr Fernandes relacionou a chamada “competência” a uma característica biológica, ao questionar: “Diplomas, títulos, PhDs! A natureza, ao fazer um ser humano competente, por acaso consulta faculdades?”. Embora este seja mais um exemplo de suas brilhantes explanações, não creio que os hodiernos cientistas da educação condescendam com essa proposição e reconheçam a “competência” como algo natural do ser humano, isto é, não acredito que alguém “com competência para o fazer” defenda que a “competência” não se pode conquistar ao longo da vida, como defende a Iniciativa Novas Oportunidades.

Não sei se tenho competência para definir o que seja competência, mas acredito que grande parte das pessoas com quem convivo e/ou convivi acreditam fielmente que competência é saber encontrar e pôr em prática eficazmente respostas adequadas a situações previamente imaginadas. Essa capacidade de selecionar uma alternativa adequada a uma determinada situação já catalogada, entretanto, não é vista pelo professor Rui Canário (1999) como sinônimo de “competência”. Para ele, esse entendimento - por mim apresentado como banal - exige apenas o armazenamento e a disponibilização de informações limitadas, mas não competências, que são, de acordo com o mesmo autor, necessariamente ilimitadas. Em suma, saber mobilizar uma estratégia já conhecida não é sinônimo de ter competência, que é, antes de qualquer coisa, saber reelaborar os conhecimentos já disponíveis para o enfrentamento de velhos e novos problemas.

Tendo como verdade um entendimento ou outro, acredito que dificilmente alguém poderia afirmar que uma pessoa seja capaz de fazer algo não tendo competência para

isso. Seja pela mobilização de informações armazenadas e/ou pela capacidade de reelaboração dos conhecimentos disponíveis, um indivíduo só resolve um problema se tiver competência para isso. Competência essa - que, como vimos, não é natural ao homem -, creio eu, é conquistada, fundamentalmente, por via da educação e/ou formação que, para mim, sintetizam o mesmo processo: a construção dos indivíduos que se dá ao longo de suas vidas.

Destarte, entre os formadores entrevistados, apenas aqueles que estiveram diretamente ligados a cursos voltados para o ensino frequentaram, durante o período da licenciatura, algum tipo de unidade curricular que privilegiasse a prática educativa e/ou formativa, isto é, apenas as formadoras Elza, Zélia e Solange. Entretanto, nenhuma delas teve qualquer tipo de contato com as especificidades do campo de Educação e Formação de Adultos durante esse período. A bem dizer, para além de qualquer carência basilar a nível universitário, todos os entrevistados só construíram algum tipo de entendimento acerca desse campo a partir do momento em que se viram na eminência de trabalhar com adultos, ou seja, desconheciam totalmente ou em grande parte a existência desse campo e suas especificidades até começarem a trabalhar nos centros de formação. Nesse sentido, a formadora Elza, uma das poucas cujo curso - de línguas e literaturas modernas - estava voltado para o ensino, além de reconhecer essa “lacuna” curricular, chega mesmo a criticar os moldes estruturais da licenciatura que cursou, ao afirmar que, apesar de ser um curso voltado para o ensino, não se sentiu verdadeiramente preparada para tal encargo quando o concluiu. De acordo com ela: “o curso está mal estruturado, porque [...] são três anos [...] metidos numa sala de aula a estudar teorias. No último ano temos que nos desenrascar [...]. Não dizem como temos que fazer. Temos que desenvolver nossos próprios meios” (ELZA).

Apesar de Juliana revelar que, quando começou a trabalhar em formação, em 1990 - portanto, antes da criação da INO -, “era tudo [...] fé em Deus”, ou seja, não era uma preocupação do Estado que os formadores soubessem “dar formação ou não, isso era o menos importante”, mas que soubessem “as normas” (JULIANA); ela assegura que os candidatos a formador foram obrigados a “ter formação para fazer parte do CNO” (*idem*), a partir de 2005. Entretanto, parece que essa regra não se apresentou tão rígida, já que

outros formadores assumem que não tiveram esse tipo de formação, se assim posso chamar, elementar.

Em suma, além de não possuírem grande familiaridade com o campo - seja porque não tiveram acesso à informação pela universidade ou porque nunca se interessaram por esse tema -, nem todos tiveram, de início, a oportunidade de participar de algum tipo de formação inicial para se porem a trabalhar nessa área, o que vai diretamente contra o que supostamente determinava a legislação, uma vez que, de acordo com o ponto 5.3 do projeto piloto da EFA, de 2000³⁶, os formadores devem “possuir experiência comprovada em acções de educação e formação de adultos” e “frequência comprovada em acções de formação em áreas relevantes para a educação e formação de adultos”.

Corroborando esta realidade, Zélia sugere que apenas os formadores que entraram no início do processo, em meados do ano 2000, passaram por algum tipo de formação inicial. Nas suas palavras: “eu também tive [formação], [...] mas essa formação que eles tiveram logo no início, nós não tivemos. Foi mais interna” (ZÉLIA); ou seja, ações promovidas por iniciativa do próprio centro.

Para os poucos formadores que tiveram essa oportunidade, tais processos, apesar de não terem sido rigorosamente idênticos - já que, por exemplo, suas durações foram distintas (de acordo com os entrevistados, de um a quinze dias) -, se limitaram (assim como Juliana disse que acontecia em 1990) a “ensinar” os futuros formadores a trabalhar com a burocracia, ou seja, “preencher os documentos [e] as papeladas” (SILVANA). Ainda de acordo com Silvana: “em termos burocráticos, acho que esses cursos são ótimos. Agora, em termos de experiência *in loco*, para estar ali a trabalhar, a dar formação mesmo, não [tiveram grande serventia]”. Posto isso, podemos imaginar que, talvez, essa incapacidade de extrapolar a instrumentalização técnica e a orientação burocrática seja justamente a principal razão para que a formação inicial tenha sido, para parte significativa dos formadores entrevistados, uma experiência de pouca ou quase nenhuma valia, ou seja, “tempo deitado ao lixo” (JULIANA). Nas palavras da formadora Solange: “fiquei com a impressão que não aprendi nada. [...] foi mesmo horrível” (SOLANGE).

A formadora Elza põe em causa a legitimidade e a real necessidade de uma ação formativa específica para os formadores poderem atuar neste campo, já que, de acordo

³⁶ Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações para a acção (2000). Lisboa: ANEFA

com ela, a formação inicial não é tão necessária, pois “é mais fácil trabalhar com os adultos” (ELZA) que, de acordo com ela, aceitam “muito melhor o que nós os ensinamos, nem que seja só o abecedário [...]” (*idem*) - e aqui vemos que tal facilidade se reduz justamente à capacidade imediata da transmissão vertical de pequenas doses de conteúdos específicos (como decorar o abecedário). Por sua vez, o formador João liga o sucesso inicial do ofício de formador de adultos a uma característica, a meu ver, subjetiva e no mínimo questionável: “não [fez falta a formação inicial] porque tenho a atitude do advogado no tribunal” (JOÃO) ³⁷.

Entretanto, o resultado da soma da inexperiência prática, com a falta de conhecimento teórico um pouco mais aprofundado sobre o campo, e com a ausência ou pouca valia dos cursos iniciais de formação não poderia ser outro: os formadores, quando inquiridos (a exceção dos dois últimos citados), afirmam que se sentiam despreparados quando assumiram suas primeiras turmas de Educação e Formação de Adultos.

A formadora Andrea, apesar de acreditar que “este é um trabalho que se vai construindo; que se vai aprofundando” com a prática, admite que – e acredito que poucos se habilitariam a dizer o contrário - “se tivesse outras luzes, outros conceitos, o trabalho inicial provavelmente teria sido facilitado e provavelmente teria sido melhor” (ANDREA). Para o formador Bruno, cujas “primeiras sessões não foram assim muito fáceis” (BRUNO), com a prática se adquire “um pouquinho mais de traquejo e mais experiência” (*idem*). De acordo com Juliana,

[...] é óbvio que uma pessoa tem um bocadinho de dificuldade de adaptação, até porque o ter experiência nessa área é como em qualquer outra, tem suas vantagens e desvantagens. [...]. Quando vim para o CNO era algo que era tudo uma novidade. Eu não sabia o que havia bem de fazer e também não havia ninguém para me explicar. [...] É óbvio se eu olhar agora mesmo para as coisas que fazia nos primeiros cursos EFA que dei, se calhar acho que não tinha muita qualidade. Mas depois olha, para quem foi lançado às feras, foi o melhor que se arranhou (JULIANA).

O mais inquietante, entretanto, não é reconhecer a incapacidade e/ou o desinteresse em se preparar adequadamente os profissionais da educação - principalmente aqueles ligados ao campo examinado, já que, como vimos, trata-se de um

³⁷ Não estou muito convencido, mas acredito que o formador sugeriu que para bem atuar como formador basta saber se impor (ser respeitado) frente aos adultos em formação.

condicionamento histórico -, mas é perceber que, segundo os formadores, o aparente malogro dos programas iniciais de formação dos formadores não tem ligação direta com as diretrizes metodológicas das INO, mas se deve, principalmente, à capacidade (ou, sobretudo, à falta dela) individual dos sujeitos designados para executar o programa de formação inicial de formadores: os formadores dos futuros formadores de adultos. Ou seja, os entrevistados não consideram a possibilidade de que, o que se “ensina” a “ensinar” e o modo como se “ensina” a “ensinar” nos programas iniciais pode ser uma escolha consciente e fundamentalmente política dos mentores do processo de formação que, de acordo com os formadores, são as próprias pessoas que se lançaram a dar formação aos futuros formadores de adultos, ao abrigo da INO. De acordo com Juliana e Silvana, respectivamente, acerca do insucesso dos cursos iniciais:

[...] como éramos os primeiros, as pessoas que estavam a dar a formação eram as pessoas que tinham feito os referenciais e cuja experiência em termos práticos é nula, portanto não conseguiam explicar como operacionalizar um conjunto de conceitos muito bonitos. Pronto, mas a gente ficava com a formação e pronto. Feito (JULIANA).

Porque acredito que haja muita gente de fato que esteja a dar esses cursos e não sabem [...]. Porque se calhar só deram formação a esse tipo de população, ou seja, só deram formação a formadores. Então, como só dão formação a formadores, não estão habituados (SILVANA).

Assim, de acordo com os relatos, no que diz respeito ao início da sua vida profissional e aos seus primeiros momentos formativos, o que se nota é que, além de haver - de acordo com os inquiridos - pouco rigor na escolha de critérios para o exercício de função de formador, já que, frequentemente, a única exigência colocada aos candidatos é a titularidade do CAP³⁸ (SOUSA, 2011: 60), a formação especializada disponível, quando ocorre, geralmente tem uma duração inadequada, uma vez que parece não ser suficiente para conseguir mudar a atitude pedagógica desses formadores de adultos que, muitos dos quais, são ou foram também professores do ensino básico e secundário (Norbeck, 2004: 51). Essa precariedade ou ausência total de cuidado com a formação basilar do formador, além de condená-los a ter que inventar a roda todos os dias (Schon, 2000 *apud* Porcaro, 2011: 64), permite que - entre outros efeitos nefastos -, talvez por influência de seu próprio histórico formativo, os formadores se sintam

³⁸ Para ter acesso à titularidade do Certificado de Aptidão Pedagógica, que é uma espécie de licença necessária para poder atuar como formador em Portugal, é preciso realizar um curso de formação de formadores; salvo àquelas pessoas que se formaram em cursos superiores voltados para o ensino.

representantes das autoridades e tendam a deslocar e reproduzir conceitos e práticas ligadas tradicionalmente à educação formal (pois é a única que conhecem) nos espaços de Educação e Formação de Adultos, que se fundam historicamente, não na formalidade, mas na não formalidade e/ou na informalidade.

Em suma, podemos concluir que muitos desses sujeitos que se transformaram em formadores não tinham competência para trabalhar no campo de Educação e Formação de Adultos, já que não possuíam conhecimento teórico sobre o campo, experiência prática no campo e formação específica para o campo.

Posto isso, acredito que a metodologia mobilizada na formação inicial dos formadores precisa necessariamente dialogar com aquela que está sendo proposta no cumprimento da formação dos adultos, ou seja, não adianta desqualificar o modelo bancário e vislumbrar uma formação dita empoderadora, que se desenrola “ao longo da vida”, se o tempo - geralmente curto - disponível para a formação dos profissionais é aproveitado para “encher avidamente o ‘pote vazio’ que acreditamos ver nos educadores, principalmente quando estão iniciando sua formação” (Barreto, 2006: 100), assim como comumente se vê nos adultos em formação.

De acordo com Severino (*apud* Porcaro, 2011) - e me parece que se aplica à realidade dos nossos entrevistados -, geralmente os cursos de formação disponibilizados ao formador

[...] não lhe oferece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (Severino *apud* Porcaro, 2011: 107).

Enfim, a formação inicial, que entendo ser o primeiro momento do processo de formação daqueles que pretendem atuar, neste caso, na Educação e Formação de Adultos, não deve ter, creio eu, como objetivo ensinar os aspirantes a formador a como agir numa sala de aula, antecipando, assim, uma realidade que acreditam que possivelmente (ou provavelmente) possa acontecer, de acordo com a experiência - teórica ou prática - de quem já com isso trabalha e/ou foi designado a transmitir tudo o que sabe. Esse tipo de entendimento acerca desse momento primordial acaba por

reproduzir, desse modo, a chamada educação bancária, que busca preencher lacunas faltantes e que estou tentando combater desde o início deste trabalho.

Esse momento inicial, a meu ver, precisa comportar um processo que, não necessariamente, nem desejavelmente longo, sirva para que os futuros formadores se sintam mais capazes de enfrentar os primeiros dias nesse novo universo, já que o processo de formação se consuma verdadeiramente na experiência. Tempo suficiente para que, de acordo com a professora Vera Barreto, os novos formadores busquem descobrir quem são os formandos, o que fazem das suas vidas, que conhecimentos já trazem e o que buscam nos centros de formação, ou seja, tempo suficiente para que produzam os conhecimentos fundamentais para quem começa a se tornar um formador de adultos (Barreto, 2006).

Como forma de clarear e, ao mesmo tempo, sintetizar o que entendo ser o papel da formação que se circunscreve no momento que precede o exercício da profissão, apelo às sempre sensatas palavras de Paulo Freire, que diz:

[...] o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (Freire, 1995: 28 *apud* Porcaro, 2011: 55).

4.3. Formação contínua dos formadores

Se Paulo Freire, como vimos, nos atenta para a necessidade de preparação, capacitação e formação para a atividade docente, ele também nos mostra que tais processos têm que ser necessariamente permanentes. De acordo com o autor, a “experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (*ibidem*).

Posto isso, no que tange as experiências dos formadores entrevistados, apesar dos cursos preparatórios terem sido escassos e, como vimos, aparentemente pouco produtivos, a maioria deles participou de outras ações formativas promovidas pelo Estado enquanto trabalhavam nos centros. Entretanto, estas ações, de acordo com o formador Renato, favoreceram apenas os primeiros formadores, isto é, se restringiram apenas aos primeiros anos da Iniciativa, assim como os cursos iniciais de formação de formadores. Além disso, não foram, provavelmente, mais expressivas que as ações oferecidas antes do exercício da profissão, já que, segundo Silvana, elas “foram exatamente iguais à [...] formação inicial de formadores. [...] A formadora era a mesma. [...] A documentação que ela usou, ao fim de cinco anos, foi exatamente a mesma que nos tinham dado na formação inicial”; e completa: “Eu acho isso degradante” (SILVANA).

A formadora Zélia conta que participou de um encontro que “durou 35 horas e era sobre o papel das Novas Oportunidades; a missão que tinha com o público em geral”, e que para ela foi “muito interessante, porque no fundo foi simular as situações que ocorriam [nos CNO]” (ZÉLIA). Entretanto, esse tipo de formação não tão curta e cujo conteúdo me parece um pouco menos técnico parece ter sido pouco frequente, uma vez que a maioria dos formadores asseguram ter participado somente de formações que visavam exclusivamente a sua adaptação ao uso de novas ferramentas - nomeadamente na área da informática -, que buscavam agilizar os trâmites burocráticos do sistema. De acordo com Renato, ele participou de “uma formação, não na Educação e Formação de Adultos³⁹, mas num sistema informático de relação com o adulto, que pudesse fazer formação à distância” (RENATO). A formadora Elza participou de algo parecido, isto é, de um curso “para aprender a trabalhar em nível de informática” (ELZA); assim como Bruno, que fez “algumas formações [...] no âmbito do processo RVCC” para trabalhar “com a plataforma *e-learning*” (BRUNO). Segundo Zélia, que também participou de um curso nesses mesmos moldes, tal encontro serviu para que ela e seus colegas passassem a estar “a par daquele instrumento de trabalho que existia” (ZÉLIA) e Juliana afirma que após realizar essa formação para dominar “a plataforma do instituto”, não fez “mais nada” (JULIANA), ou seja, não participou de qualquer outro tipo de formação de formadores.

³⁹ Ou seja, não buscou o aperfeiçoamento pedagógico do formador, com o objetivo de melhorar sua atuação profissional no campo de Educação e Formação de Adultos.

Posto isso, podemos intuir que, baseado nos relatos, quando oferecidas, as ações contínuas de formação foram escassas, fragmentadas, espaçadas (o que, de alguma forma, faz com que elas percam sua característica basilar: a ininterrupção) e, geralmente, privilegiaram a transmissão de competências, menos da parte pedagógica, mas fundamentalmente técnicas e burocráticas: como fazer uso de plataformas digitais; como preencher de forma adequada e eficaz os formulários e relatórios; etc.

Todavia, mesmo sem acesso a uma formação inicial - que, específica e adequada, consiga efetivamente preparar (talvez o verbo “iniciar” seja mais coerente) os formadores para os desafios da Educação e Formação de Adultos - e a uma formação contínua - de qualidade, que abarque todos os desígnios que seu conceito genuinamente comporta -; poderíamos vislumbrar que o próprio centro de formação seria potencialmente capaz (e desejoso) de oferecer as bases necessárias para fazer desses sujeitos, ou melhor, promover com esses sujeitos uma ação interna de formação, pelos e para os próprios envolvidos no processo, que buscasse responder às demandas desse campo. Porém, aparentemente, isso não ocorre porque, segundo a formadora Juliana, grande parte dos formadores ligados aos CNO são prestadores de serviço e, portanto, não há, por parte dos responsáveis pelos centros, qualquer intenção de investir nesses sujeitos. Em suma, não perdem energia, tempo e dinheiro na formação de sujeitos que não estão estreitamente vinculados aos centros de formação, que geralmente estão ligados à iniciativa privada e prestam serviços ao Estado.

Segundo o formador Bruno, os encontros sistemáticos entre coordenação, formadores e os demais envolvidos no processo se resumem a “umas reuniões de vez em quando” (BRUNO), cujo principal objetivo não é “nunca para a parte pedagógica” (*idem*), mas para definir “metas de certificação” (*idem*).

Podemos até idealizar que, em alguns centros, possa também haver reuniões cuja “preocupação é saber se as pessoas no fundo estão a desenvolver ou não aquilo que era exigido” (SILVANA), ou “[...] como as turmas estão a reagir. [...] Em que ponto é que eles estão, para articular um bocadinho as coisas... o progresso dos formandos” (JULIANA); contudo, entre a maioria dos formadores entrevistados, e em conformidade com o formador Bruno, esses encontros existem para que o coordenador tenha sempre a noção se os formadores vão “conseguir atingir metas” (SOLANGE), ou seja, essas reuniões

servem para a “burocracia e acerto de alguma coisa [...]”. Na área de lecionação (sic): nada” (JOÃO).

Nas palavras da formadora Silvana podemos reconhecer um forte indício de que, também em outros centros, tais reuniões são mesmo realizadas com o intuito primordial de determinar metas e discutir resultados (e, como é óbvio, cobrá-los), em detrimento de um razoável “interesse pedagógico”. Embora a maioria de seus colegas - ou seja, os formadores que trabalham no mesmo centro que ela - corrobore com a ideia de que os encontros promovidos pelo centro onde atuam servem apenas para definir metas e resolver pendências burocráticas, a formadora afirma que:

[...] nos outros cursos que trabalhei [...], a reunião se fazia porque era obrigatório. [...]. Acabou: cada um vai pro seu lado, ninguém quer nem saber. Aqui não, aqui já há [...] muito essa preocupação... tentar saber se está ou não a haver *feedback* do outro lado mas não só... lá está... de competências adquiridas, mas também no sentido de se está a haver esta transmissão de... não é de competência... esta... já há uma preocupação humana. Nos outros cursos já não notei muito isso. [...]. Essa componente humana é um bocadinho posta de parte. Preocupam sim com a burocracia... lá está... com os papéis e o que é preciso preencher... isso que é importante nas reuniões (SILVANA).

Em suma, a maioria dos formadores concorda com o fato de tais reuniões se limitarem às resoluções burocráticas, apesar de a formadora Silvana excepcionalmente salvaguardar o centro onde trabalha, o que pode ser interpretado como uma tentativa de, não só proteger a si e a seus colegas, mas também de legitimar o seu trabalho⁴⁰.

Entretanto, embora não tenham participado de muitas ações formais de formação, não estejam inseridos em um projeto contínuo de formação de formadores voltado exclusivamente para o campo de Educação e Formação de Adultos e, tampouco, tenham participado de qualquer tipo de ação promovida pelos próprios centros que reconhecesse a necessidade de seu aperfeiçoamento profissional; todos os entrevistados, quando interrogados, afirmaram que estes processos fazem muita falta, pois, de acordo com o formador Bruno, “devemos reciclar conhecimentos e novas técnicas da exposição” (BRUNO). Além disso, afirmam que tais processos são fundamentais para o benefício do aprendizado, seja porque a educação de adultos “é uma área em que nós vamos aprendendo todos os dias e não existe no fundo um método que nos diga: é assim, assim

⁴⁰ Do mesmo modo, podemos interpretar, por exemplo, as falas dos outros formadores como uma tentativa de denegrir os respetivos centros.

ou assim”, o que “dificulta, porque não sabemos muito bem se estamos a atuar da melhor forma, ou não” (ANDREA); ou porque há formadores “que têm falhas pedagógicas, porque saíram de cursos técnicos, em que não tiveram sequer um estágio para se preparar para uma situação dessas” (ELZA).

Todavia, assim como os cursos de formação inicial geralmente tendem a privilegiar uma perspectiva predominantemente técnica e organizacional do processo⁴¹ e os referenciais de formação contínua⁴² tendem a transmitir uma perspectiva predominantemente prática (Sousa, 2011: 60), os formadores tendem a compreender, não só o processo que mediam como o principal caminho de adequar funcionalmente os adultos às “exigências do exercício do trabalho” (Canário, 2004: 114), mas também a sua formação como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional (Canário, 2004), caracterizada pela ideia de “reciclagem”, e não como um processo contínuo de reelaboração do conhecimento construído coletivamente. Nas palavras da formadora Solange, a formação de formadores é muito importante para uma melhor atuação profissional, nem que seja “qualquer ‘coisita’ para aprender [...] porque uma pessoa tem que se atualizar” (SOLANGE).

Esta declaração, apesar de aparentemente despretensiosa, ilustra, a meu ver, o modo como a formação de formadores - assim como o campo de Educação e Formação de Adultos - está sendo encarada por quem a concebe e como o discurso que a envolve é acolhido e reproduzido pelos formadores, isto é, em que medida o processo está ligado aos interesses do neoliberalismo e como os formadores dialogam com tudo isso.

Explico-me.

Para esta formadora a disposição de ações direcionadas para a sua formação formal é muito importante (e poucos são aqueles que discordariam disso, nem que seja apenas por ouvir falar que isso é o mais correto). Porém, em nenhum momento ela - ou qualquer dos formadores - questiona as bases dessa formação. Por exemplo, nem mesmo

⁴¹ Por exemplo, reforçam a ideia de que os formadores são capazes de transmitir certas competências fundamentais para que os adultos possam competir no mercado de trabalho (o domínio da informática é o mais citado entre os entrevistados) e concentram-se na urgência de dotar os formadores com habilidades burocráticas (como utilizar uma plataforma digital).

⁴² Que geralmente procuram adaptar os formadores a novas condições de trabalho.

considera que, assim como a Iniciativa Novas Oportunidades inova ao reconhecer a experiência do vivido como elemento fulcral na promoção da Educação e Formação de Adultos (seja no processo de reconhecimento das competências, seja na promoção de novas aprendizagens através dos cursos EFA), o processo formativo formal de formadores poderia - no mínimo por coerência - reconhecer a experiência dos formadores para a edificação das bases de sua própria formação formal. (Aliás, me parece ser um contrassenso a exigência de títulos e certificados que comprovam experiências formais de formação às pessoas para que possam ascender ao cargo de formador das Iniciativas Novas Oportunidades, posto que o próprio modelo se funda no reconhecimento da experiência pelo vivido⁴³). Ao contrário, a formadora mencionada resigna-se com qualquer “coisita” essencialmente quantificável (como aprender a usar uma plataforma digital), já que seu objetivo é “se atualizar”, como se qualquer tipo de mudança se desse, por princípio, externamente à sua realidade, isto é, como se a “modernização” não pudesse também ser o resultado das suas experiências cotidianas.

Em suma, de acordo com essa lógica, os formadores, assim como os formandos, possuem lacunas, que têm que ser preenchidas com determinadas competências - que um grupo de pessoas, geralmente pequeno frente ao total de interessados, em algum momento elegeu serem fundamentais -, que servem de munição na “busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam, e desta forma implica hostilidade em vez de cooperação e de solidariedade” (Lima, 2007: 64). Esse suposto “fundamental”, de tão aceitavelmente básico, passa a poder ser qualquer coisa que se queira: “nem que seja” uma, 10 ou 35 horinhas de formação; “nem que seja” o mínimo possível, com uma qualidade mínima e cujo resultado potencialmente mínimo ainda (surpreendentemente) surpreende a grande maioria das pessoas.

Além disso, e ainda justificando o ajuste de todo esse processo com os interesses neoliberais, os responsáveis (numa busca de uma responsabilidade também mínima), eximem-se dos resultados do processo de formação, que passa a ser visto como um dever individual. Esta particularidade, a bem da verdade, ultrapassa o limite do simbólico, já

⁴³ Entretanto, reconheço que ainda não fui capaz - e talvez não seja - de conceber outra hipótese para tal situação.

que faz parte dos próprios desígnios fundadores do programa de Educação e Formação de Adultos (de acordo com o despacho de criação dos cursos EFA), que pronuncia:

Nas sociedades complexas actuais [...] é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação. [...]. Considera-se, assim, que cabe a cada um e a todos os indivíduos proporcionar o tempo e o espaço necessário a uma actualização continuada, potenciando a experiência vivida e preparando as opções futuras, num quadro de desenvolvimento das autonomias e de consolidação de escolhas (*apud* Moreira, 2011: 35).

Esta transferência de responsabilidades se dá, assim, na “formulação de um novo dever ‘o de aprender ao longo de toda a vida’ e a afirmação de ‘que cabe a cada um e a todos os indivíduos’ põe a tónica na responsabilidade pessoal individual e, na prática, o dever parece sobrepor-se ao direito” (*ibidem*). No caso dos formadores, esta desresponsabilização oficial, reconhecemos, entre outros exemplos, no fato de que a participação ou não nos processos de formação contínua (de acordo com os entrevistados) depende escrupulosamente da vontade dos próprios formadores, como se isso se caracterizasse simplesmente como um ato de escolha pessoal; como se isso não passasse pelo crivo da coação social (a necessidade de ser sempre melhor, ou seja, de ser vencedor em uma experiência humana transformada em uma grande e permanente competição) e pelo receio de desobrigar-se de alternativas que, de alguma forma, vão contra os interesses de seus superiores que, cinicamente, ainda se valem de uma posição supostamente democrática e altruísta, já que tais ações, além de não serem obrigatórias, não são pagas, ou seja, o formador, se assim o desejasse, inscrevia-se na formação “dada”⁴⁴ pelo Estado ou não.

Ainda de acordo com Moreira (2011):

[...] sem negar a importância da responsabilidade individual de cada um, é importante reconhecer-se que as pessoas não têm todas as mesmas possibilidades de escolha (algumas têm até uma margem muito pequena de escolha) e se não levarmos em conta as profundas diferenças de “capital social” e “cultural” preexistentes poderemos estar a contribuir para o aumento das condições de exclusão social, mesmo que afirmemos o contrário (*ibidem*).

⁴⁴ Em grande parte das vezes, os formadores utilizam o verbo “dar” como sinónimo de “promover”, em relação às ações do Estado, ou seja, “o governo deu uma formação” e não “o governo promoveu uma formação”.

Em suma, quando o Estado transfere para o domínio dos “desejos” toda a responsabilidade do processo formativo, faz cair nas costas dos formadores - assim como faz com os adultos pouco escolarizados, que supostamente “optaram” por não completar seus estudos no “momento mais adequado”: infância e juventude - todo o peso da escolha de participar de ações de formação (e com essa escolha, a conquista da certeza de estar preparado para exercer a função, já que foi suficientemente - ou minimamente - preparado para isso) ou não participar de ações de formação (ou seja, estar sujeito a carregar a culpa por qualquer tipo de falha no processo que, concomitantemente, se resume a não atingir metas).

Por fim, enquanto ser reflexivo que acredito ser, tendo a compreender que “‘as sociedades humanas são compostas por indivíduos autônomos’ e, no entanto, ‘não são puros agregados de indivíduos’” (Parsons *apud* Dubar, 1997: 56), isto é, a condição coletiva não é resultado direto da soma das condições individuais (como há pouco foi levantado). Isso, a meu ver, implica reconhecer que todos nós, seres humanos, elementos de uma unidade chamada humanidade (ou seja, unidade de homens), somos sistematicamente, se não responsáveis, cúmplices dos caminhos traçados pelos outros membros da sociedade, assim como de suas implicações.

Portanto, em relação ao que nos interessa diretamente, a decisão de se formar (ou não), por mais que possa parecer obra de uma escolha individual, é fundamentalmente coletiva, ou melhor, pública e, por isso, uma expressão do grau de acessibilidade à cidadania, que é o mecanismo de integração igualitária e participada que “rege a relação indivíduo-Estado mediante um conjunto de direitos e deveres recíprocos” (Canelo, 2012: 44). Desta forma, entendo que, assim como os formandos adultos têm, não só a necessidade, mas o direito a uma educação ao longo da vida, os formadores também o têm, não só para seu contínuo aperfeiçoamento, mas como instrumento de diálogo permanente com o mundo e como ferramenta de exercício justamente da cidadania que, como vimos, além de direito, é igualmente dever (sem sobreposição de valores). Dever este, do mesmo modo, não individual, mas coletivo que, uma vez público (de todos), deve ser assumido pelas agendas do Estado, que não “dá” nada a ninguém, mas cumpre (ou deveria cumprir) as atribuições da cidadania, já que é seu gestor.

Acredito que a formação do formador não pode se limitar à assimilação das estruturas burocráticas, tampouco à sua adaptação a modelos pedagógicos rígidos e pré-estabelecidos, ainda mais quando seus produtores também não têm experiência nesse campo; mas deve visar à mudança da prática do formador que, geralmente, tende a reproduzir toda sua vivência enquanto aluno e professor da educação dita formal, e acreditar que sua boa atuação profissional depende da sua capacidade de implementar aquilo que leu nos livros e aprendeu nos cursos de formação (Barreto, 2006: 96).

Entretanto, “uma formação que apenas se preocupe em apontar novas formas de fazer, dificilmente será efetiva para a mudança da ação dos educadores”, já que “Para alcançar o objetivo da mudança da prática do educador, é preciso lembrar que as práticas são expressões das representações mentais de quem as faz. Sem alterar essas representações, as práticas permanecerão as mesmas” (*ibidem*).

Posto isso, creio que qualquer curso que visa formar o formador, deve ser, claramente em seu projeto pedagógico, baseado numa relação de valores, ou seja,

os conteúdos não podem ser ressignificados sem que os valores neles implícitos também o sejam. E, se o projeto de formação não explicita os valores pretendidos, abre-se uma brecha para que os valores que se opõem à emancipação venham a fazer parte das representações dos professores, portanto, da ressignificação dos saberes (Fartes & Gonçalves, 2009: 118-119).

Além disso, acredito que, apesar de válidas, ações pontuais de formação não são a mesma coisa, nem substituem o processo de aprendizagem que, assim como o dos formandos, deve ser, não “ao longo da vida”, se pensarmos isso como uma aproximação aos interesses neoliberais, mas permanente, como defendia, entre outros, o educador Paulo Freire. Nesse sentido, acredito que se faz fundamental a iniciativa do próprio centro de formação, que deve criar estratégias que garantam o contínuo processo de reflexão dos formadores sobre suas práticas e sobre todo o processo formativo, como, por exemplo, disponibilizar ambientes adequados para os formadores se reunirem, assim como o material básico para a atividade formativa (por exemplo, equipamentos informáticos, etc.). Sem esses aspectos mínimos, somados à observância de um calendário e de horários exclusivos, o processo de formação dos formadores possivelmente não dará os resultados aguardados.

Para isso, é claro, há que se ter algum tipo de estímulo governamental, já que os centros são, em parte significativa dos casos, instituições privadas e, como tal, tendem espontaneamente a colocar seus interesses (que geralmente estão ligados ao lucro) acima de qualquer outra coisa.

4.4. Formação não formal e informal dos formadores

Ao contrário do que diz a formadora Solange, que admite não ter, nos últimos tempos, “pensado assim tanto nas coisas” (SOLANGE) relacionadas à formação dos adultos, já que o tempo que ela dedica ao trabalho se resume ao “tempo de preparação das sessões e é aquilo [...], porque senão também a vida fica absorvida completamente pela vida profissional” (*idem*), os formadores entrevistados, talvez por se sentirem realmente preocupados com a qualidade do seu desempenho profissional, afirmaram participar de processos de formação não formais que, de acordo com Imaginário e Castro, são

[...] aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podendo mesmo ser veiculadas por ações de formação, que todavia não se integram (nem são oficialmente, formalmente, reconhecidos pelo) no sistema de educação e formação (Imaginário & Castro, 2011: 210);

ou seja, ao mesmo passo que entendem que ações formais de formação - seja por iniciativa do Estado ou dos próprios centros de formação - fazem falta, os formadores não só tendem a valorizar como procuram trilhar caminhos ditos não formais para promover (talvez potencializar seja a palavra mais adequada, já que trata-se de um processo não necessariamente voluntário, já que se dá a todo momento e em todo lugar) sua formação, uma vez que, ou eles tomam essa iniciativa e fazem por sua própria “conta, ou [essa formação] não existe” (BRUNO).

Por exemplo, a formadora Andrea busca se formar pesquisando “nomeadamente na internet”⁴⁵; o formador Bruno afirma que procura se

[...] manter sempre informado sobre aquilo que vai sair. Por exemplo, quando é lançado um novo programa de computador [...], vou pesquisando, vou comprando uns livros, mais atuais, e ver que novas funções o programa permite fazer e preparo a minha formação para essa parte... atualização dos programas (BRUNO);

e Elza diz ter

[...] que estar sempre a estudar, porque o português está sempre a evoluir. Eu na prática ainda não utilizo o acordo ortográfico, mas a partir de Janeiro vou ter que utilizar. Portanto eu tenho que sempre continuar a estudar, nem que seja pelos meus próprios meios. Temos sempre que nos manter atualizados (ELZA).

Entretanto, tendo como base estes três depoimentos, nota-se que, como já era de se esperar, mesmo que por vias não formais, os formadores insistem em estratégias que privilegiam a aquisição de novas informações que, de acordo com J.M. Monteil (1985 *apud* Charlot, 2000), são esses dados exteriores ao sujeito que podem ser armazenados e transmitidos (e cujo processo de aquisição veio a ser substancialmente acelerado pelo advento da internet que, de acordo com Andrea, é hoje em dia “o nosso motor”), ou seja, tendem a privilegiar um processo que não significa necessariamente a produção do saber - que é a confrontação do conhecimento (que, por sua vez, é resultado da apropriação individual da informação) com as informações disponibilizadas por outros sujeitos (Monteil, 1985 *apud* Charlot, 2000) -, mas que designa simplesmente sua “atualização” (termo frequentemente utilizado pelos formadores, nomeadamente pelos dois últimos citados) frente ao que está posto e coroado como o mais adequado por organismos e realidades externas e, geralmente, desconhecidas na sua totalidade.

Em suma, assim como o seu processo de formação dito formal (ensino superior; cursos preparatórios; formação contínua de formadores) tenha, ao que tudo indica, se

⁴⁵ Admito que esta resposta dada pela formadora Andrea pode ter tido tais contornos exclusivamente porque talvez tenha sido resultado mecânico frente à minha pergunta, que se estruturou demasiadamente diretiva, já que assim a perpetrei: “Quais são suas estratégias para se formar no dia-a-dia?”, ou seja, eu parti da certeza de que ela buscava se formar diariamente. O próprio admitir do uso da internet pode servir para ratificar esta minha desconfiança, já que atualmente é o meio mais banal de busca pela informação, assim como seu uso disseminado é o pretexto mais empregado por aquele que necessita se autopromover “antenado” (que no Brasil significa estar a par das novidades). Além disso, a formadora não mostra de que forma acontece o que se anuncia.

apresentado, no geral, deficitário; me parece que também são os alicerces de sua formação dita não formal, uma vez que, apesar de demonstrarem certo esforço individual (com exceção, como visto, da formadora Solange), os formadores buscam, por outras vias, o mesmo que esperam adquirir nas formações formais, isto é, informações quantificáveis e transferíveis. Nas palavras que se seguem podemos observar como o formador é, por essa compreensão, transformado em um tipo de mercador das informações disponíveis. De acordo com Elza,

Temos sempre que nos manter atualizados. Nesse momento tenho que cumprir o acordo ortográfico... tenho que saber novamente a nível ortográfico... tenho que saber. Tenho que estudar a ortografia, o que vai mudar, o que não vai. A nível gramatical, a nível de sintaxe. Vai mudando muita coisa. Isso me obriga a estudar novamente, claro. Pelos meus próprios meios. Acho que tenho capacidade de pegar num livro e estudar para ensinar depois aos jovens e aos adultos! (ELZA).

Reconheço a impossibilidade de reproduzir integralmente neste espaço as emoções contidas nesta fala (para além do uso de um ponto de exclamação!), mas esta explanação conseguiu verdadeiramente me convencer de que a formadora em questão acredita realmente que sua função se resume substancialmente à sua capacidade de aprisionar, reter e transferir para os formandos as informações já existentes no mundo.

Além disso, ou melhor, como decorrência disso, assim como os formadores não evidenciaram se apropriar das informações adquiridas por vias não formais (construção do conhecimento), mas apenas armazená-las, também não demonstraram confrontá-las com as informações do outro (produção do saber), ou seja, não demonstram verdadeiramente reconhecer as aprendizagens experienciais dos formandos - para além do discurso já banalizado -, mas simplesmente buscaram transferir-lhes ensinamentos, como uma estratégia (talvez baseado na crença de que seja este o caminho mais fácil e rápido para sua formação) para conseguir preencher as suas lacunas (como, supostamente, são preenchidas as lacunas dos formadores nos momentos de sua formação formal), isto é, para conseguir adaptá-los ao mundo, do mesmo modo como um padeiro enforma a massa, assa e disponibiliza o pão para ser consumido pelo mercado.

Contudo, como foi dito, o processo de formação não se restringe às vias formais e não formais, já que também pode ser (e acredito que quase sempre o é) resultado de

processos que não têm necessariamente alguma intencionalidade educativa, mas que apresentam efeitos educativos (Cavaco, 2002), ou seja, já que pode ser resultado de

[...] um processo de desenvolvimento experiencial, evolutivo e de construção de sentidos que corresponde a um processo social de adaptação dos indivíduos ao seu meio ambiente em mudança; aprendizagem realizada acidentalmente, não intencionalmente, não planeadamente, resultante de experiências de vida, de actividades as mais diversas (Imaginário & Castro, 2011: 210).

Assim, se partimos da ideia de que a formação não se resume à acumulação de conteúdos, concluímos que, na verdade, o que deve ser o objeto de uma formação plena é o processo que leva o homem a adotar uma relação de saber consigo mesmo e relação com os outros, já que, por condição, é um ser em contínua construção, pois nasce inacabado, e sua condição humana não está dentro dele, pronta, mas nas relações construídas socialmente (Charlot, 2000). Ou seja, mais do que frequentar aulas, palestras e reuniões, a formação corresponde a todas as situações potencialmente educativas, pouco ou nada estruturadas (Canário, 1999), que fundamentalmente são estabelecidas nas relações sociais que são mediadas pelo mundo.

Na verdade, acredito que a formação não só não se resume à acumulação de conteúdos como as “influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação” (Sacristán, 1995: 70), já que são “a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (Coombs, 1985 *apud* Canário, 1999: 82).

Por essa compreensão, viver⁴⁶

[...] significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Charlot, 2000: 53).

A bem dizer, nesse último aspecto, ou seja, o ser humano como “membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela” é que, a meu ver, está a chave para reconhecer, talvez, o principal sustentáculo formativo do formador de adultos ligados às Iniciativas Novas Oportunidades, uma vez que, se não interessa ao Estado,

⁴⁶ O autor (ou o tradutor da obra) na verdade faz uso do termo “nascer”, o que, no meu entendimento, faz pouco sentido, já que reconheço este como o último ato do homem enquanto um ser essencialmente biológico.

tampouco aos dirigentes dos CNO, o investimento na sua formação, me parece que a única alternativa possível para que ela se concretize (este termo, reconheço, não é o mais adequado para esboçar uma ação que resolutamente não é concreta) não pode residir em um lugar fora da relação que existe entre aqueles que estão diretamente (e diariamente) ligados ao processo formativo, ou seja, nas relações construídas, sobretudo, entre os próprios formadores.

Posto isso, embora a formadora Elza acredite que só podem compartilhar experiências e se ajudarem mutuamente os formadores de áreas comuns, uma vez que, por exemplo, é “óbvio que sendo formada em Português não tenho tantas competências [para ajudar nas coisas relacionadas à TIC]” (ELZA); e ainda que o formador Renato afirme:

Não tive ajuda de ninguém. Disseram-me o que era pra fazer e pronto. Eu, como sou prático, não costumo ser uma pessoa que de qualquer coisa faz um “bicho de sete cabeças”, me disseram para trabalhar com computador; eu disse: “OK, vamos embora”. Criei as minhas fichas, pesquisei alguns materiais pedagógicos que eu vi na internet, adaptei às minhas ideias e fui organizando a formação (RENATO);

ao que tudo indica, as relações entre os formadores dos CNO visitados, independentemente se de áreas “completamente distintas” (ELZA) ou não, foram construídas tendo como alicerce primário sentimentos louváveis (e talvez imprescindíveis para a construção e a manutenção de qualquer boa relação profissional e educativa), como o afeto, a camaradagem e o altruísmo, posto que é notório - frente ao discurso dos formadores - uma genuína vontade de ajudar e ser ajudado pelo seus pares. Isso se dá, entre outras razões, pelo desejo de evitar que os formadores menos experientes (recém-chegados aos centros) convivam com as mesmas dificuldades experimentadas pelos formadores veteranos, que não tiveram, como visto, a oportunidade de ter uma preparação adequada para se embrenharem no campo de Educação e Formação de Adultos e, assim, evitar certos imprevistos e potenciais frustrações.

O formador Bruno confirma que, no centro onde trabalha, não há “nenhum tipo de reunião sistemática” (BRUNO), mas em compensação afirma que “qualquer dúvida que a gente tem, a gente fala um com o outro [...]. Quando surge um problema, nós falamos um com o outro e tentamos resolve-lo” (*idem*). Juliana confirma esta afirmação, ao dizer: “eu

pelo menos, nos sítios onde estive, houve sempre abertura das pessoas em termo de partilha de materiais, de experiências e tudo. Nunca tive ninguém que se fechasse em copas” (JULIANA); assim como Andrea e Solange, que dizem, respectivamente,

É ótima [a relação entre os formadores]. Eu penso que consigo obter um grande *feedback* por parte dos colegas e eles também têm da minha parte, porque eu tento sempre trabalhar em equipa, e por vezes...é lógico que não somos todos iguais e cada um de nós tem personalidades diferentes, mas tento sempre perguntar aos colegas: “o que achas?”; “como é que foi?”; “como é que não foi?”, para obter também o *feedback* deles; para saber como atuar e como lidar com determinadas situações (ANDREA);

[Nós os formadores] trocamos trabalhos, enviamos por e-mail, copiamos. [...]. Eu considero uma boa relação. [...] trocas (de horários), às vezes precisamos, porque não contamos com o imprevisto. [...]. A nível de tirar ideias também, por exemplo [...], se havia alguma dúvida: ‘me dá tua opinião, podemos validar ou não essas competências, o que achas?’. Portanto, sempre houve um bom trabalho de equipa (SOLANGE).

Entretanto, apesar de a formadora Zélia confirmar estes testemunhos ao assegurar que, sempre que possível, seus colegas se encontravam para trocar apreciações e tirar dúvidas uns com os outros, baseado em suas experiências individuais, ou seja, “diziam o que faziam, como é que poderiam fazer e no fundo pedir opinião” (ZÉLIA) - que não deixa de ser um forte indício da existência de ricos momentos informais de formação - e por mais legítimos e agregadores que estes encontros possam verdadeiramente ser; parece-me que as relações existentes entre os formadores em algum grau reproduzem tudo aquilo que venho tentando demonstrar ao longo deste trabalho.

Justifico-me.

Em relação aos objetivos dos formadores, que buscam, sobretudo, se aparelhar com prerrogativas necessárias para sua atuação profissional, creio que, para além dos fundamentais laços afetivos estabelecidos, tais relações se confundem (ou pelo menos dão margem para que eu imagine isso) com suas ações formais de formação, uma vez que, além de privilegiar a transmissão geracional de informações que visam a adequação burocrática do formador através de encontros curtos, fragmentados e isolados, acabam por reforçar a histórica inferioridade das ações ditas não formais e informais de formação; por mais que isso possa parecer um contrassenso sem limites.

Para demonstrar o que se anuncia, recorro às palavras da formadora Zélia, que diz:

[Quando comecei a trabalhar no CNO, tive ajuda de formadores] que já estavam na formação de adultos há mais tempo. Deram-nos formação, material, tudo. Explicaram como se processava. Tivemos uma formação interna. [...]. Depois eu dei àquelas que seguiram depois a mim. [...]. É uma entreajuda que se tenta fazer para quem vem a seguir a nós entrar logo no esquema. Desde o tipo de material que se utiliza, as folhas, [...], o material, no fundo é o passar a palavra. Deram a mim e eu dou aqueles que vêm a seguir a mim (ZÉLIA).

Fundamentados por este discurso, podemos observar que a relação entre os formadores - mesmo nos momentos não intencionais de formação - gira em torno da transmissão geracional de informações, ou seja, o que existe é um compartilhamento, ou melhor, uma “troca” (SOLANGE) de dados entre as gerações, se aproximando, assim, do já referido ideal durkheimiano. No caso dos formadores inquiridos, esta transmissão acontece dos formadores com mais experiência (que aqui se resume à capacidade de acumulação de informações no passar dos anos) para aqueles com menos experiência (ou seja, com mais lacunas potencialmente preenchíveis por novos dados). De acordo com Solange: “trocamos trabalhos, enviamos por e-mail, copiamos...” (SOLANGE).

Zélia ainda afirma que este apoio dos seus colegas se restringiu - assim como os cursos formais e os cursos de aperfeiçoamento disponibilizados pelos órgãos promotores - sobretudo às primeiras semanas dela no CNO, uma vez que se tratava de um encontro informal e não necessariamente planejado (já que o CNO não garantia um tempo específico para esse tipo de “troca” entre os formadores). De acordo com ela,

No início tentava sempre [conversar com seus colegas acerca das coisas relacionadas à educação e formação dos adultos] [...], mas também não foi algo que durasse muito tempo, porque depois é que cada pessoa tem seu horário e nem sempre é fácil de cruzar agendas para estarem aqui. Por isso nem sempre era fácil (ZÉLIA);

ou seja, estas “pequenas sessões” se limitaram a encontros curtos, fragmentados e isolados. Sobre isto, a formadora ainda nos conta que

O fato de ter tido pequenas sessões com meus colegas para troca de ideias [...] ajudou, claro que ajudou, mas pela parte burocrática, saber a documentação que tínhamos que lhe dar, alguns tramites que tínhamos que seguir, porque dar formação em si era algo que eu já sabia (ZÉLIA).

Desta sua fala, retiro alguns elementos que podem reforçar minha suposição, pois, além de novamente limitar a relação existente entre os formadores a uma situação de “troca” (corroborando, assim, com a entrevistada Solange), a formadora afirma que esses

encontros ajudaram apenas para a adequação burocrática do formador, ou seja, aprender a organizar papéis e documentos que não fazem referência direta ao processo de educação e formação de adultos no qual são formadores. Além disso, a formadora afirma que “dar formação em si era algo que [ela] já sabia”, ou seja, educar e formar se resumem ao ato de “dar”; como uma benévola pessoa (proprietário) dá uma prenda à outra (desprovido); como se educar e formar fossem um donativo, doado por aquele que possui (transmissor) em favor daquele que não possui (receptor). Por fim, ao afirmar que ela “já sabia dar [formação]”, transforma o processo de educar e formar em um conjunto de competências fixo e facilmente identificável, já que, de duas uma: ou se sabe trabalhar como formador(a) de adultos ou não se sabe trabalhar como formador(a). Em suma, educação e formação são reconhecidas como coisas dadas por alguém que, se responsável por isso (e só se essa for sua missão), também o dará para outra pessoa que não tem.

Para finalizar, recorro agora às palavras da formadora Andrea que diz que, quando começou no CNO, teve uma colega que durante três semanas a orientou para o trabalho. De acordo com a entrevistada: “Não posso dizer que ela me deu formação no verdadeiro sentido, mas não deixou de ser formação”; e revela: “ainda hoje sinto algumas dificuldades [para trabalhar na educação e formação de adultos]” (ANDREA). Tal discurso nos reporta para o início deste trabalho, pois sugere visivelmente o valor que a grande maioria dos formadores dá ao termo Formação, pois deixa transparecer que somente a ação vinda de cima, verticalizada e oficial, “com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação”, como disse Canário (1999: 80), se caracteriza como uma “formação no verdadeiro sentido”, ou seja, o processo formal de aprendizagem ainda é reconhecido como hierarquicamente superior (quando não é o único válido, ou seja, o “verdadeiro”) a qualquer outro tipo de aprendizagem não formal ou informal que, por essa linha de raciocínio, podemos entender que não é válido, já que falso, como uma bijuteria que por não possuir status de joia, não tem muito valor.

Uma última, mas não menos importante observação acerca das relações construídas entre os formadores de adultos ligados à INO, diz respeito a uma curiosidade já levantada anteriormente. Apesar de todos os formadores entrevistados

(independentemente do CNO de origem) terem afirmado que tais relações de fato existem e são muito intensas e fecundas - para além de seus fins já analisados -, a formadora Solange afirma que essas “trocas” entre os formadores “é uma coisa que as pessoas não fazem muito [em outros centros]”, e completa: “Aqui [neste centro] fazemos” (SOLANGE), ou seja, este espaço de compartilhamento de materiais e experiências não é tão comum nos outros CNO, mas muito frequente naquele que ela trabalha. O que quero indicar é que talvez, pelas mesmas razões que levaram a formadora Silvana a defender o centro em que trabalha (quando discutíamos os objetivos das reuniões promovidas pelas coordenações dos CNO), Solange o fez no que tange as relações construídas entre os formadores, ou seja, seu comentário pode ser interpretado, também, como uma tentativa de, não só proteger a si e a seus colegas, mas também de legitimar e garantir o seu trabalho através da supervalorização das práticas desenvolvidas no seu local de trabalho e/ou a depreciação das práticas de outros centros.

Ao mesmo tempo, e a título de ilustração - já que, devido aos seus limites físicos, o que se segue não foi eleito o principal foco desta pesquisa -, notei que os formadores entrevistados tendem a reconhecer na relação com os formandos uma fonte privilegiada de aprendizado, dialogando, assim, com Paulo Freire, que nos ensinou que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que é educado enquanto educa, em diálogo com o educando que também educa ao ser educado. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (Freire, 1987: 58).

Podemos ver isso no depoimento de Andrea, que diz: “[...] também tento aproveitar ao máximo as experiências [em sala de aula], para retirar daí a aprendizagem e para melhorar também o meu trabalho e o meu desempenho com os adultos” (ANDREA) (e quem é o educador e/ou formador, ou qualquer tipo de profissional, que negaria isso?!). Entretanto nem sempre se consegue reconhecer (e isso passa essencialmente pela minha impressão pessoal), pelo discurso dos entrevistados, uma verdadeira valorização da experiência de vida dos adultos, a não ser pela necessidade de adequação ao discurso oficial, que tenta convencer a todos, sobretudo os envolvidos diretamente nesse programa, de que isso é o correto. De acordo com Maria Tereza e Silvana, respectivamente:

[...] posso dizer que desde o início desse processo até a data atual a experiência é uma experiência muito rica, porque aprendemos muito, e eu falo em particular, aprendi imenso com as pessoas com quem trabalhei, e continuo a aprender. Elas aprendem conosco, mas nós também aprendemos muito com elas, porque são pessoas que têm uma bagagem enorme e uma experiência de vida “enormíssima” e que têm [...] competências que muitas vezes nem imaginam que têm (MARIA TEREZA).

[...] tentamos lhes transmitir algumas competências num campo que eles acham que não têm e ao mesmo tempo estamos a recolher imensas experiências de vida que para nós vão ser umas aprendizagens também fantásticas. Eu aprendo muito... bastante. Eu acho que o grande valor da Formação de Adultos é essencialmente esse. O formador aprende muito com os formandos. Essa é a mais valia pra o formador (SILVANA).

A impressão que passa é que os formadores (pelo menos aqueles que foram entrevistados para a realização deste trabalho) foram persuadidos a acreditar que todos os adultos pouco escolarizados têm necessariamente muita experiência vivencial; e por não terem transformado essa informação - que lhes foi transferida verticalmente por quem concebeu essa verdade - em conhecimento, pois não se apropriaram efetivamente dela, a repassam de uma maneira, a meu ver, pouco convincente, ainda mais quando nos deparamos com seus discursos sobre, por exemplo, o que entendem por Formação (como discutido anteriormente). (Será que esses formadores reconhecem algum tipo de legitimidade na experiência vivencial de jovens e crianças - escolarizados ou não -, assim como discursivamente reconhecem na experiência vivencial dos adultos; ou será que suas histórias de vida necessariamente não dizem muita coisa?).

Ao contrário do que os formadores dizem, o que percebo não é uma real valorização do conhecimento experiencial dos adultos, mas, assim como na escola formal, a valorização do resultado da relação assimétrica e maniqueísta que tradicionalmente existente entre aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados, isto é, entre aqueles que são detentores do conhecimento e aqueles que precisam preencher suas lacunas. Ou seja, quanto mais informação transferida, mais eficaz o aprendizado. A diferença mais notável é que a informação não é transferida unicamente do formador para o formando, mas também deste para o primeiro, já que os adultos em processo de formação sabem coisas (informações) que os formadores desconhecem.

Ao mesmo tempo, a fonte privilegiada de aprendizagem do formador não parece ser a relação construída (saber) com a bagagem experiencial (conhecimento) dos adultos

em formação, mas sua experiência dentro de sala de aula, que, a meu ver, não depende do interlocutor (ou seja, independe se criança, jovem, adulto, idoso, outros formadores, seus filhos, etc.), mas, fundamentalmente, do número de horas dentro de sala de aula e do número de pessoas ensinadas ao longo de suas carreiras. Por exemplo, por essa lógica, o melhor formador é, possivelmente, aquele que tem mais anos de experiência na área (formador veterano necessariamente sabe mais do que o formador novato), assim como o melhor formando é aquele que tem mais certificados.

Enfim, apesar dos entrevistados sugerirem que existe certa comunhão de interesses e afinidade entre os formadores, compartilho a ideia de que a formação se funda “na análise crítica de sua prática” (Freire, 1995: 28 *apud* Porcaro, 2011: 55), ou seja, “a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica” (Canário, 1999: 111); e, como consequência, pela atitude frente à necessidade de transformação, que se torna, necessariamente, responsabilidade de todos, criando assim novas identidades aos atores envolvidos. Estes, quanto mais e melhor compreendem seus papéis e reconhecem o funcionamento do sistema, mais fácil e rápido conquistam a capacidade de intervenção para a sua realização. Para isso, a formação verdadeiramente contínua (e aqui não acredito que essa seja a fórmula mágica, mas uma possibilidade entre outras tantas) deve compreender

[...] um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos que prepararão as reformas seguintes (Thurler, 2002: 91).

Entretanto, o que se nota, de uma maneira geral, é que os cursos de formação de formadores (tanto a inicial quanto a contínua) não respondem à demanda específica da educação de adultos, uma vez que se limitam à adequação técnica e burocrática e à legitimação de modelos didáticos e pedagógicos regulares, que não correspondem às necessidades atuais, pois se fundamentam na aquisição de saberes pontuais incontestáveis e em dispositivos para sua transmissão; em detrimento de saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas. Além disso, na maioria das vezes, são propostos por profissionais que nunca ou pouco estiveram dentro de uma sala de aula, fazendo com que não se leve em conta a experiência adquirida na prática

docente (Perrenoud, 2002), o que, como já disse, me parece um paradoxo, já que todo o programa se funda nessa intenção.

Nesse quadro, a tendência é privilegiar cursos de reciclagem - que provocam poucas mudanças efetivas - ou modelos que se caracterizam pela promoção de ações curtas organizadas quando da implementação de reformas - que apesar de vistas como capitais, de pouco adiantam, pois acontecem geralmente quando os formandos não estão preparados para entender e questionar, devido a falta de experiência -, pela facilidade de suas implementações e de seus controles, impedindo, assim, que os formadores reconstruam seus saberes profissionais (Thurler, 2002).

Essa falta de formação adequada aos profissionais de Educação e Formação de Adultos não é, entretanto, exclusiva aos formadores entrevistados, nem apenas dos Centro de Formação visitados, tampouco dos CNO existentes na região do Porto, mas se trata, fundamentalmente, de um problema estrutural, que começa nas escolhas e prioridades dos responsáveis pela educação em Portugal e passa pela passividade dos formadores e formandos em aceitar a situação como lhes é imposta. De acordo com os professores Canário, Cabrito e Cavaco (2005), essa possível incapacidade portuguesa de promover programas de formação, que atendam as demandas específicas da Educação e Formação de Adultos, reside invariavelmente na redução das ações promovidas, principalmente (mas não exclusivamente) por parte dos órgãos públicos, “a uma atitude de consumo passivo da formação oferecida no ‘mercado’, com base em dois factores principais: a ausência de uma cultura da formação e a ausência de uma cultura de projecto” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2005: 137).

Enfim, sem querer oferecer respostas prontas e soluções miraculosas para todos os problemas por este capítulo levantados, não posso deixar de recapitular que, como nos alertou Nóvoa, é impraticável (e deveria ser inaceitável) conceber um programa de Educação e Formação de Adultos nessas proporções e ao mesmo tempo acreditar fielmente que ele poderia ser capaz de responder positivamente a todos seus admiráveis (e talvez fantasiosos) desígnios sem que houvesse uma mobilização, não só de recurso económicos, mas de energia (traduzida em vontade política) nas mesmas proporções de suas pretensões; sobretudo um investimento na formação do formador de adultos que, de acordo com o próprio escopo do processo, tem um papel fulcral na sua realização.

Como nos alertou Vera Barreto (2006), certamente, todo formador de adultos,

[...] ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos coloca num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o [formador] de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas (Barreto, 2006: 95).

Assim, acredito que a formação dos formadores de adultos - que, como vimos, não existe porque, de acordo com a formadora Juliana, os formadores são, na maior parte das vezes, prestadores de serviço e, portanto, não há, por parte dos responsáveis pela Iniciativa, qualquer intenção de investir nesses sujeitos - deve ser compreendida não enquanto um processo formal de formação dos e sobre os formadores, mas uma formação para os formadores e realizada pelos próprios formadores (Nóvoa, 2002), como sugeriu a formadora Elza: "Eu acho que [a formação de formadores de adultos] deveria partir de nós próprios. De nós formadores" (ELZA). Uma formação que, respeitando os tempos livres dos formadores, se funda, como nos atentou Paulo Freire, substancialmente na análise crítica de sua prática enquanto agente de mudança, que para desenvolver as competências dos formandos, busca criar sentido à prática educativa, primeiramente através da reflexão para o autoconhecimento, compreendendo e redescobrando, assim, suas próprias competências (Allessandrini, 2002), fundamentado pela ideia de que "Antes de sairmos a emancipar os outros (de nós mesmos), emancipemo-nos nós mesmos, com a indispensável ajuda dos outros" (Castro, 2012: 13). Para isso, entretanto, reconheço imprescindível engajar (e aqui uso uma terminologia que remete meu inconsciente a uma esfera necessariamente política) a Universidade à experiência enquanto campo de investigação e fazê-la parceira indispensável na tarefa educacional e de pesquisa na formação de profissionais nesta área, como nos apontou Menezes (1986 *apud* Diniz-Pereira, 2000).

V. Os formadores e a Iniciativa Novas Oportunidades

*"Não me ensine o que você sabe
apenas viva ao meu lado
e converse comigo.
O que você sabe me esmaga
mas o que você for
será para mim um convite".*

Humberto Maturama

Antes mesmo da criação da ANEFA, o professor Licínio C. Lima (em comunhão com Matos) afirmava quão necessário era “garantir maior investimento público, incrementar e diversificar ofertas e oportunidades educativas, desenvolver a educação cívica e sociocultural dos cidadãos adultos” (Matos & Lima, 1992 *apud* Lima, 1994: 20). Por essa altura, nos alertava também que qualquer iniciativa ligada ao campo de Educação e Formação de Adultos não poderia se esgotar

[...] em programas de formação de recursos humanos, de formação profissional e de produção de capital humano, os quais têm visado, maioritariamente, sectores muito específicos da população activa tendo em vista a qualificação de mão-de-obra e a criação de ‘vantagens competitivas’ ao nível da economia” (Lima, 1994: 21);

já que “o valor da Educação não se encontra subjugado a critérios de eficiência e de eficácia económicas” (Jarvis, 1993: 48-53 *apud* Lima, 1994: 21).

Apesar de existir vários estudos que afirmam que a Iniciativa Novas Oportunidades foi extremamente benéfica, sobretudo, para os adultos que concluíram o processo, seja através do RVCC ou dos cursos EFA (entre outros, Lima & Guimarães, 2012), para a professora Rosanna Barros (2010), não tardou para que tais advertências feitas por Lima se comprovassem em Portugal, pois, ao contrário do que ditavam seus pressupostos primários e ao contrário daquilo que se deveria esperar, ou seja, ser “acima de tudo um processo de educação de adultos, que também certifica” (Melo, 2007: 195 *apud* Barros, 2010), a Iniciativa Novas Oportunidades, principalmente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de acordo com esta autora, “confundiu”, justamente, a possibilidade complementar de certificação com o direito à educação e à formação, isto é, para ela, o programa se caracterizou por ser um

[...] dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais que é acima de tudo um processo rápido de certificação, que dada a gritante realidade habilitacional da sua população alvo também confere formações, mas apenas de tipo cirúrgico, isto é, acções de formação curtas [...], concebidas e financiadas para remediar défices (Barros, 2010).

Embora a formadora Zélia acredite que os objetivos oficiais da Iniciativa “no fundo é dotar os adultos de competências que eles não têm, ao desenvolver algumas que já tenham”, isto é, confia que o programa não “seja só certificação”, mas também uma “aposta na qualidade” (ZÉLIA), todos os demais interrogados - acerca dos objetivos visados por aqueles que conceberam o programa - são taxativos ao responderem que o

processo busca somente a reprodução de certificados com a finalidade de aumentar os níveis de escolaridade do país e, assim, melhorar sua imagem frente aos indicadores externos, sustentado pelo anseio por desenvolvimento social e econômico.

De acordo com a formadora Andrea,

O objetivo da instituição... isso é anônimo, não é? O objetivo da instituição são os números. O número de certificados que ela tem no final do ano. Nós estamos num centro de emprego que é uma instituição do Estado. [...] o importante para a instituição são mesmo os certificados. O número de pessoas que consegue certificar no final do ano, porque são objetivos que vêm de cima [...], o desempenho muitas vezes das colegas profissionais deriva do número de certificados que conseguem obter. São critérios mesmo muito objetivos: número de certificados, e o número de adultos que conseguem encaminhar (ANDREA).

Segundo o formador Bruno,

O objetivo da instituição é dar formação às pessoas. Dar ferramentas para que as pessoas possam se integrar mais facilmente ao mercado de trabalho, assim... irem à procura de trabalho. A nível do governo... o governo é quem manda na instituição, é metas. Ter aquilo que o anterior governo, que criou esse programa, o objetivo dele era contribuir para que Portugal deixasse de ser um país com baixa escolaridade... aumentar a escolaridade de todos nós (BRUNO).

Já para a formadora Elza,

[...] o governo quer números, que é pra abaixar as estatísticas do analfabetismo. Portanto, os que estão lá em cima não se importam com a realidade que vivemos cá em baixo. É um problema que eu acho que há na formação profissional. O que eles querem é subir as estatísticas do analfabetismo (sic). É o mal (ELZA).

Além de ser desígnio imediato imposto verticalmente, a necessidade de atingir metas quantificáveis é, também, na visão dos formadores, a principal razão para eles não conseguirem oferecer aos adultos um processo formativo com a qualidade que desejavam, pois, de acordo com o formador Renato,

[...] não interessava que o trabalho estivesse bem feito, tinha era que estar feito. Não interessava que [o formando] tivesse aprendido, tinha que cumprir metas e tinha que ser para as metas, ou seja, não havia aquela preocupação com a qualidade, era mais com a quantidade (RENATO).

De acordo com Leonardo

as metas sempre foram desajustadas ao tamanho das [equipes] e ao que é pretendido, ou seja, obrigam-nos a trabalhar muito, e quando não é muito, não temos tempo para dar o

devido apoio para a construção de um projeto vocacional de um adulto. Não conseguimos. [...]. Muitas das vezes nos sentimos um técnico de triagem (LEONARDO).

A formadora Juliana afirma que "não há uma pressão oficial" (JULIANA), o que é confirmado por Fragoso (2012), que diz não conhecer "nenhum Centro cujo financiamento tenha sido, efetivamente, cortado por não atingir as metas quantitativas" e que "todos os Centros sempre puderam justificar as suas opções e os 'resultados' que atingiram às agências governamentais que os tutelavam" (Fragoso, 2012: 135). Entretanto, em outro momento, a mesma formadora diz que ela e seus colegas formadores são "coniventes, porque todos [sabem] que é assim" (JULIANA), e complementa:

[...] a partir do momento em que te dizem: "ou certificas 300 ou para o ano estás fechado". Ó pá, certificas 300, não é? Os primeiros duzentos até têm competências para serem certificados. Os outros cem, quero lá saber se têm ou não têm. A gente fabrica e pronto. Porque se não para o ano fecham as portas. Ninguém vem cá ver quem são os 300 que tu certificaste. O que interessa são os números (*idem*).

Esta ausência de fiscalização da qualidade do que é produzido, já que "ninguém vem cá ver" (*idem*), é, de acordo com a formadora Silvana, um dos aspectos mais agravantes nessa conjuntura. Segundo ela: "há regras, há regulamentações, há decretos, há tudo" (SILVANA), mas como não há inspeção nos centros, "cada um faz à sua maneira" (*idem*). Assim, ainda segundo a formadora, a ausência de fiscalização nada mais é do que um sinal do descompromisso do Estado com a qualidade do processo, já que "se nós pensarmos, a partir do momento que houver inspeção, o que vai acontecer? Vai se perceber que tem muita coisa mal feita. Então é melhor não haver" (SILVANA).

Essa pressão por resultados a qualquer custo que, segundo a formadora Juliana, foi "o que matou o programa" (JULIANA), parece, de acordo com os entrevistados, dificultar diretamente o processo formativo dos adultos ligados à INO. A formadora Andrea nos diz que: "por muito que sejamos profissionais [...], quando começamos a ouvir que se não certificarmos, nosso posto de trabalho pode estar em causa, [...] pressiona ou tenta pressionar de alguma forma" (ANDREA); e o formador Bruno revela que esse é "um caminho um bocado perigoso, porque em certa altura perde-se o objetivo e começa a olhar só para os números e não para a qualidade" (BRUNO). Segundo Juliana, é

[...] óbvio que todos nós nos sentimos pressionados, não é? Porque das duas uma: ou ele [o formando] passa ou para o ano não tenho turma pra dar aula. Ele não tem vontade de aprender. O que é que a gente faz? Começa a baixar o nível de conhecimento (JULIANA).

Entretanto, tais “metas irrealistas” (Medina, 2012: 31), proclamadas durante o anúncio da criação da Iniciativa Novas Oportunidades - isto é, a certificação de um em cada 10 portugueses -, não foram cumpridas, uma vez que pouco mais de 300 mil pessoas foram certificadas, ou seja, apenas 1/3 do público mirado conseguiu concluir o processo com êxito.

Deste modo, se seus “referenciais surgem como instrumentos que visam a concretização de objetivos ligados à promoção da empregabilidade, da produtividade, da competitividade e da gestão de recursos humanos ao nível nacional” (Lima & Guimarães, 2012: 79), resta, de acordo com os interesses do Estado português (atrelados, deste modo, aos interesses neoliberais), analisarmos, baseado nas discursos dos formadores, se a Iniciativa Novas Oportunidades conseguiu dotar com novas competências os trabalhadores ativos, como forma de aumentar sua empregabilidade, e, assim, aumentar a competitividade produtiva do país para, em fim, retirá-lo do seu histórico atraso econômico, já que o que interessa é ficar “a nível europeu”, como disse a formadora Elza.

De acordo com Liz, Machado e Burnay (2009 *apud* Lima & Guimarães, 2012), a INO não foi eficaz em relação à sua capacidade de potencializar a empregabilidade, que entendo ser a capacidade que as pessoas têm de acender, de manter ou de trocar de emprego (Lima & Guimarães, 2012). Amorim e Fragoso também afirmam que este programa não contribuiu para alterações substanciais da situação profissional dos adultos formandos, contrariando, deste modo, as grandes finalidades anunciadas da política pública portuguesa (Amorim & Frogoso, 2010 *apud* Lima & Guimarães, 2012).

A formadora Elza corrobora com a ideia de que o programa não alcançou tais aspirações, ou seja, assim como não atingiu o número desejado de adultos certificados, não potencializou os beneficiados com efetivas vantagens competitivas imediatas. De acordo com ela, os formandos

[...] sabem que chegam lá fora e se forem procurar emprego, este processo não lhes serve para nada. Encontram essa dificuldade. [...]. Porque a maior parte das empresas,

principalmente privadas, não reconhece esse processo como um processo mesmo válido. [...]. Eles vêm, fazem, concluem, muitos até gostam, só que chegam ao mercado, não há resposta (ELZA).

Sua fala se baseia nos discursos dos próprios adultos que, de acordo com ela, muitas vezes se queixam da incapacidade que têm os certificados conquistados no CNO (no caso, pelo processo RVCC) de proporcionar algum tipo de vantagem competitiva. De acordo com a formadora, os sujeitos que passam por esse processo formativo assim costumam dizer: ““não nos adiantou muito [ser certificado pelo CNO], porque quando chegamos numa empresa eles perguntam-nos como é que acabamos o nono ano, e a partir daí somos logo excluídos. Dizer que acabamos pelo processo de RVCC somos logos excluídos”” (ELZA).

Tal declaração pode nos fazer refletir sobre a possibilidade de a imagem da formação reduzida a uma preparação para o mercado de trabalho ser compartilhada não apenas pelos mandatários, promotores do processo e por grande parte dos formadores, mas também pelos próprios adultos em formação.

No entanto, de acordo com o Inquérito à *Educação e Formação de Adultos sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, de 2007, os motivos para os adultos se inscreverem em atividades de educação formal são 74,2% de ordem pessoal e 25,8% de ordem profissional (Lima & Guimarães, 2012). Para Valente *et al.* (2011 *apud* Lima & Guimarães, 2012), as principais motivações para os adultos se inscreverem num CNO são “(por esta ordem de importância): a obtenção de um grau de escolaridade mais elevado, a possibilidade de continuar a estudar, a melhoria das perspectivas de carreira e o sentimento de inclusão no mundo contemporâneo” (Valente, Carvalho & Carvalho, 2011: 161-162 *apud* Lima & Guimarães, 2012: 48). Já para Roberto Carneiro (2010), “os adultos procuram as *Novas Oportunidades* essencialmente porque reconhecem o 12.º ano como o novo ‘mínimo social’ [e como] condição necessária para ter uma carreira ou progredir na mesma” (Carneiro, 2010: 18).

Em relação aos entrevistados, apesar de Zélia afirmar que “a maioria [dos formandos] está aqui porque quer saber mais... entrou aqui de uma forma e quer sair daqui com um nível acima, com mais conhecimento, com mais cultura geral” (ZÉLIA), os outros formadores tendem a concordar com o formador Renato, que afirma que “poucos

[formandos procuram os Centros Novas Oportunidades] por vontade própria... porque querem aprender” (RENATO). De acordo com eles, são, sobretudo, duas as razões fundamentais para os adultos buscarem as ofertas formativas nos CNO: ou porque foram coagidos e/ou porque veem nessa formação um meio de se desenvolver profissionalmente.

Em relação à primeira razão, parte significativa dos formadores apontou que os adultos foram coagidos pelo Estado a participarem de algum tipo de formação, para não perderem o subsídio desemprego (que passou a ser garantido pela assiduidade nos cursos de formação). Esse, de acordo com os entrevistados, parece ser ao mesmo tempo inibidor e propulsor da formação, já que abre as portas para a promoção da formação, mas o faz pela via da obrigatoriedade. De acordo com a formadora Elza, “Muitos adultos vêm contrariados [...]. Poucos adultos procuram esse processo no sentido de livre vontade. Poucos adultos fazem isso” (ELZA). De acordo com a formadora Andrea,

[...] a forma como muito das vezes eles são obrigados a virem pra cá, repugna-me um pouco, porque muitos deles já têm muita idade. Ainda ontem tínhamos um senhor que já tinha 64 anos, que já meteu os papéis para a reforma; já está a espera da reforma e, portanto, penso que obrigar uma pessoa com essa idade, que já não espera nada da vida - infelizmente, porque deveria esperar, ainda tem idade pra isso -, que já não tem motivação, que está num processo de desemprego, que se sente, pelo fato de ter sido despedido, sente-se mal, tem a autoestima em baixa, esta a obrigar essas pessoas a virem pra cá também é mal [...] para nós também é muito difícil trabalhar com essas pessoas, porque vêm pra cá, sentam e não fazem mais nada (ANDREA).

Entretanto, é notório que essa “imposição” não existe desde a criação da Iniciativa Novas Oportunidades, mas desde finais de 2010, quando foi determinado que

Os cidadãos desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, I. P., que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade completo e não estejam a frequentar uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, e cujo perfil de empregabilidade se afigure pouco adequado às ofertas de emprego disponíveis, devem ser encaminhados para a rede nacional de centros novas oportunidades.⁴⁷

⁴⁷ Despacho n.º 17658/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 229 - de 25 de Novembro de 2010.

Além disso, de acordo com Carneiro (2010), 70% dos formandos que concluíram o processo formativo eram trabalhadores, ou seja, não poderiam ser coagidos pelo Estado, mesmo com as novas regras impostas.

De acordo com o formador Bruno,

Como foi mudado agora as regras do subsídio desemprego, por causa da crise, das medidas de austeridade, se eles [formandos] não vierem [para a formação], são cortados os subsídios [desemprego]. [Assim, os formandos] são automaticamente impostos ao processo e esses criam uma grande resistência. [...] estão cá só por que são obrigados. Não se esforçam e não querem fazer nada (BRUNO).

Já em relação à segunda razão mencionada, os formadores afirmam que a maior parte dos adultos busca formação - daqueles que não necessariamente foram coagidos a participarem da formação, mas o fazem por vontade própria (que também é questionável, como já discutimos anteriormente) - para aumentar sua escolaridade e seus atributos competitivos para, assim, serem mais valorizados pelo mercado de trabalho (embora, como vimos, diversas pesquisas apontem o contrário). Essa postura, de alguma forma, reforça ou até mesmo legitima os interesses do Estado que, como vimos, através de um discurso persuasivo, tendeu a diminuir o processo formativo à aquisição de certificados (metas), mesmo afirmando que se tratava de uma tentativa de qualificação do povo português.

De acordo com o formador Bruno, há “pessoas que querem aumentar a escolaridade por causa do trabalho, [...] para pelo menos ter a hipótese de ir a uma entrevista e tentarem convencer quem recruta de que estão aptos a trabalhar” (BRUNO). Para a formadora Juliana, os formandos não procuram os CNO

[...] para aprenderem as regras da cidadania ou aprender como as ondas eletromagnéticas se propagam. Não. A formação de base não faz parte dos objetivos deles. Achem interessante [...], mas enriquecerem-se em termos pessoais não faz parte dos objetivos das pessoas quando procuram formação. [...] Arranjar emprego é mais importante. É tudo uma questão de pirâmide. Procuram uma formação em termos profissionais. É óbvio que tudo que venha é bem-vindo, mas esse não é o objetivo deles (JULIANA).

Já para a formadora Elza

Pela experiência que tenho, dos dois anos que estou aqui, [os adultos procuram as ofertas formativas do CNO] mais no sentido de tentar alcançar um emprego melhor. [...]. Não é

pela formação em si. Não é pra ter mais estudos. É pra ter um reconhecimento social que possa levar que eles consigam um emprego (ELZA).

Se essa aparente incapacidade de reconhecer o processo formativo “como um empreendimento de libertação humana, em oposição a certas operações de pretensão desenvolvimento” (Canário, 1999: 57) é mesmo verossímil, acredito que ela se dá, principalmente, pelas mesmas razões que fazem os formadores apreciarem essa errônea concepção: pelo condicionamento histórico que o leva a crer que o ensino formal é o único tipo de formação no “verdadeiro sentido” (ANDREA) e por sua formação enquanto adultos (assim como a formação dos formadores) reproduzir e, assim, perpetuar essa mesma crença, ainda que também afirmem buscar o contrário. Na verdade, creio que essa imagem reducionista do processo formativo - que visivelmente a INO e, sobretudo, o processo RVCC buscou combater - está ainda mais enraizada no imaginário dos adultos pouco escolarizados (pelo menos no imaginário daqueles que não tiveram uma “nova oportunidade” de reconciliação com seu processo formativo) do que no dos formadores, justamente por terem sido excluídos dos espaços formais de educação e, ao mesmo passo, sobreviver numa sociedade de pouca mobilidade social efetiva, na qual os “doutores”⁴⁸, com seus diplomas superiores, ocupam o topo da sua rígida hierarquia.

Aliás, devido a estes condicionantes, os formadores acenam que os adultos, por vezes, acabam por perder qualquer resquício de entusiasmo pelo aprendizado frente ao mínimo sinal de malogro eminente (talvez essa seja uma das razões para que dois em cada três dos inscritos não tenham concluído o processo formativo), pois foram, de certa forma, habituados à desilusão e ao fracasso escolar. Atualmente, por exemplo, devido à crise econômica europeia, a sua formação formal “tardia” tende, como era de se esperar, a não responder às suas necessidades imediatas (comunmente ligadas à conquista do emprego e, concomitantemente, ao consumo de bens materiais), pois, ao contrário do que afirmavam seus mentores, o programa não foi capaz de, por ele mesmo (e, pessoalmente, acredito que nem poderia, mesmo se as condições da economia portuguesa fossem melhores que as atuais, pois não é a formação que cria empregos), aumentar a empregabilidade do povo português e, assim, retirar Portugal do seu histórico atraso econômico. Como não há perspectivas de melhorias de vida (pelo menos em

⁴⁸ Em Portugal, os “doutores” são aqueles que têm formação superior.

relação ao aumento da empregabilidade e, claro, baseado no discurso dos formadores inquiridos), estes indivíduos acabam por ligar suas frustrações pessoais diretamente ao processo formativo a que estão ligados e cujos resultados, como vimos, foram diretamente relacionados à capacidade individual dos adultos de aproveitarem (ou não, já que se tratava de uma escolha) essa “nova oportunidade”.

Em suma, de acordo com os formadores entrevistados, os adultos tendem a valorizar, antes de qualquer coisa, os processos formativos que provocam resultados concretos e imediatos, ligados à sua capacidade de competir no mercado de trabalho. Contudo, como este mercado é regido - não só por esta, mas por outras inúmeras variáveis, que em certo grau escapam aos mecanismos internos de controle -, a aquisição de certificados e diplomas não necessariamente os premiam com novas ocupações neste mercado - ou novas posições na hierarquia social -, apesar de virtualmente os dotarem de certas competências para competir dentro do mesmo.

Acerca da influência que a atual situação econômica de Portugal exerce sobre os resultados da INO, o formador Renato comenta:

[...] aquilo que está subjacente a esta coisa toda [a Iniciativa Novas Oportunidades] é o tal desenvolvimento. Só que nós entramos em recessão; a recessão não traz desenvolvimento; traz a parte de voltar a produzir pelo mais baixo custo possível para termos investimento estrangeiro. Portanto, correu mal (RENATO).

Essa, de acordo com os formadores entrevistados, aparente incapacidade (ou seria incompetência?) dos formandos de reconhecerem outros valores que possam emergir do processo formativo talvez possa ser mais bem compreendida (mas acho que dificilmente integralmente explicada) pela ideia de que o indivíduo só tem real consciência do valor da educação e da formação, para além de suas vantagens mercadológicas e instantâneas, quando tem acesso a um processo educativo ou, como queiram, a uma formação de qualidade e às suas consequências libertadoras, como gostava de falar o educador Paulo Freire. Sobre isso, compartilho incondicionalmente a ideia de que

[...] quem mais sabe, quanto mais sabe, mais deseja saber, mais procura saber e mais se lhe concede saber e o que menos sabe, quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas têm para aprender (Fernández, 2005: 90).

Ora, se quem mais sabe, mais deseja saber, o grau de envolvimento com a sua formação (isto é, a capacidade dos sujeitos de criarem empatia com a Iniciativa através da reflexão coletiva e individual acerca do próprio processo formativo) nos revelaria algum indicio de que o processo em análise, apesar de, como vimos, não necessariamente alargar o potencial econômico da população ativa, produz sim o germinar de novos valores educativos - apesar de não muito claros e pouco, ou quase nada catalogáveis -, cuja capacidade de validação e certificação é questionável, apesar de poderem ser socialmente reconhecidos.

Assim sendo, se podemos distinguir certo descompasso nas opiniões dos formadores no que tange as razões que levavam os adultos a buscarem as formações oferecidas pelos CNO, parece que eles compartilham, em maior ou menor grau, a ideia de que a grande maioria dos formandos que participam da Iniciativa, por mais que inicialmente desgostosos, por estarem desempregados e/ou porque foram obrigados a procurarem os centros, acabam por se envolver positivamente com o programa. De acordo com Bruno, Silvana e Andrea, respectivamente:

Uma parte dos que são obrigados acabam por gostar do processo e até vai depois fazendo e acabam por dar bons resultados, mas há sempre uma parte, uma fração que não quer. Que resiste e acaba por abandonar, ou manter sempre suspenso, vai frequentando uma sessão, outra sessão, mas nunca acaba (BRUNO).

[...] no início as pessoas entram sempre um bocado contrariadas neste tipo de formação, mas chegam ao fim, não há uma que ainda tenha ainda algumas reticências sobre a formação que teve e não há uma que venha a falar mal do curso EFA que fez (SILVANA).

Muitas vezes o objetivo, ou o primeiro objetivo, quando eles chegam cá, é virem porque têm de vir. Depois com o nosso trabalho, quando eles começam a perceber que a final de contas até é importante virem, até é importante trabalharem; aí sim, os objetivos deles já passam a ser outros, já passam a ser levarem daqui alguma coisa ou tentarem tirar o melhor que isso lhes possa dar. Mas numa fase inicial não. Numa fase inicial eles querem o subsídio no final do mês, mais nada (ANDREA).

Apesar de concordar com a formadora Silvana, quando diz que “pensar a Educação e Formação de Adultos só como mais um número [...] não funciona, porque na realidade estamos aqui a tapar os olhos a tudo e a todos” (SILVANA), isto é, embora eu compreenda que os programas de formação de adultos não podem e nem devem priorizar simplesmente o alargamento do número de pessoas certificadas - como uma forma de maquiar as imperfeições da realidade -, as últimas declarações citadas me fazem

desconfiar de que não é necessariamente “isso que nesse momento [...] está a acontecer em Portugal” (*idem*).

Quero dizer com isso que não estou totalmente convencido de que todos os envolvidos estão, em todos os momentos, “a pensar a Educação e Formação de Adultos só como mais um número” (*idem*). Essa minha hipótese se alicerça justamente na constatação da existência desse grau significativo de envolvimento (ou identificação) dos adultos com o processo, ao longo do mesmo, apesar do suposto desânimo inicial causado, de acordo com os formadores entrevistados, entre outras razões, por um Estado constrangedor.

Assim, embora eu reconheça, através dos discursos dos formadores, que os atores do processo possam mesmo priorizar ganhos imediatos e concretos (os promotores do processo: o número de certificados; os formadores: que as pessoas aprendam o mínimo; e os formandos: uma colocação no mercado de trabalho) e que, em parte, esses objetivos primários não estejam sendo alcançados; não sou capaz de afirmar que necessariamente o programa não tenha tido certo êxito. Em outras palavras, se as metas do Estado neoliberal não são atingidas e se o grau de empregabilidade da população não aumentou quantitativamente (tendo como razão a crise ou não), isso não quer dizer que a Iniciativa Novas Oportunidades não seja um programa realmente expressivo e, talvez, até transformador.

A bem dizer, acredito que mesmo não sendo seu interesse oficial e imediato, o tipo de formação oferecida por essa Iniciativa, baseada na busca pela reflexão biográfica, induz necessariamente à construção de outros conhecimentos - assim como a reelaboração de conhecimentos já vivenciados - e o desenvolvimento de novas competências. Competências estas que não servem unicamente para competir no mercado de trabalho ou aumentar os coeficientes educacionais para nivelar Portugal à União Europeia (como advertiu Rui Canário), mas para, principalmente, potencializar o processo de humanização das pessoas envolvidas diretamente no processo, principalmente formandos e formadores, e, assim, restaurar a cidadania (ou reinstaurar sua contínua construção) historicamente desvalida. Esse efeito (se assim o posso rotular) se dá, creio eu, independentemente da própria vontade dos envolvidos, isto é, mesmo

que suas energias se direcionem em sentido contrário a isso, pois, com disse Imaginário e Castro (2011), o processo educativo que se faz por via da experiência é fundamentalmente acidental, não intencional e não planejado.

Um valioso efeito que para mim é muito claro - e que na verdade está tradicionalmente ligado às experiências do campo da Educação e Formação de Adultos -, diz respeito justamente a essa modalidade de ensino, não como mais uma oportunidade, mas como uma forma de reparar um direito historicamente negado. Direito esse que, por exemplo, se não garante um lugar no mercado de trabalho, permite que aqueles que têm experiência em algum ofício não sejam impedidos de exercê-lo por não possuírem determinado nível escolar. Por exemplo, um experiente padeiro que, apesar de fabricar pão durante décadas, fica impedido de pleitear um novo emprego tão somente porque durante sua juventude foi forçado a abandonar a escola e ir trabalhar para sobreviver e, por isso, não possui uma determinada escolarização, que só recentemente foi reconhecida como mínima e, com esse reconhecimento, passa a ser estabelecida como elementar para a ocupação do cargo, cujas competências profissionais para sua realização, muito provavelmente, nenhum “doutor” domine mais do que ele.

Para ilustrar o que exponho, recorro às palavras de Pedro Abrantes que, com o objetivo de sair em defesa das Iniciativas Novas Oportunidades, cuja significância social foi desproporcionalmente depreciada pelo atual governo⁴⁹, assim escreveu na revista *Le Monde Diplomatique*, de maio de 2012:

[...] completar o ensino básico ou secundário não confere hoje o acesso a qualquer posição social privilegiada, nem sequer ao ensino superior, mas é condição imprescindível para se inscrever em cursos profissionais, concorrer a empregos desqualificados, obter a carta de condução, entre muitos outros processos que deviam ser universais num Estado de direito (Abrantes, 2012).

A ideia de que os formadores possam talvez reconhecer na formação algum efeito positivo - apesar de muito do que foi dito em alguns momentos tenha me levado a pensar o contrário - surgiu-me por uma frase dita pela formadora Andrea, quando indagada sobre os interesses envolvidos na promoção desse processo. De acordo com ela, apesar da pressão que recai sobre os formadores para que a formação apresente respostas

⁴⁹ O atual primeiro-ministro, Passos Coelho, do PSD, chegou ao poder em 2011 e já em 2013 foi o responsável por extinguir a Iniciativa Novas Oportunidades.

concretas, representadas pelo número de certificados emitidos (as tais metas de certificação): “É lógico que eu enquanto formadora tento não ver nisso o objetivo da formação. Quanto estou na sala, esqueço isso completamente” (ANDREA), ou seja, os formadores não necessariamente seguem integralmente as diretrizes oficiais. Na verdade, esse foi apenas um dos vários indícios de que os formadores, em parte, buscam, através do processo que mediam, outros fins que não o mero cumprimento das metas e/ou aparelhar os adultos para o enfrentamento do mundo do trabalho (apesar de a incoerência discursiva ser talvez a única característica verdadeiramente clara desse grupo de formadores entrevistados).

Embora as falas de Renato e Elza desqualifiquem todo o trabalho realizado pelos formadores ao assegurarem, respectivamente, que esse processo foi criado “no sentido de dar apoio aos desempregados, às pessoas que recebem um rendimento do Estado, no sentido de eles não estarem só em casa a receber dinheiro. Mantê-los ocupados através da formação” (ELZA) e para “manter as pessoas ocupadas” (RENATO), pois é preciso

[...] arranjar alguma justificação para dar dinheiro às pessoas que estão desempregadas e já não estão a receber subsídio desemprego; e é uma boa maneira de manter a população ocupada no sentido de não estar a pensar naquilo que está a acontecer e sair para rua a reclamar (*idem*);

seus colegas conseguem reconhecer experiências incríveis de pessoas que mudaram suas vidas pelo simples fato de, ao voltarem para “a escola”, darem um novo sentido ao seu processo de formação ao longo da sua vida... ao seu processo contínuo de tornar-se e reelaborar-se enquanto ser humano. Nas palavras dos formadores:

[...] são novas experiências que as pessoas adquirem, são novas pessoas que conhecem, são novas competências. Muitas deles nunca tinham, se calhar, pegado num computador, saem daqui a saber redigir um texto no computador, sabem mandar um e-mail, a conhecer os órgãos de soberania, a ter mais cuidado com os outros, com a preservação do ambiente [...]. [Saem] daqui com mais do que aquilo que [entraram] [...] (ANDREA).

[...] a grande maioria dos formandos que saem de cá no final dizem sempre que querem continuar, querem fazer um curso TIC, querem ir aprender uma língua, querem tirar um curso... e isso para eles não era importante. [...] começam a ter outra visão de formação. Já começam a reconhecer que é importante terem outros tipos de saberes. Outros tipos de competências, que lhe serão dadas através da formação. E por aí penso que sim (*idem*).

A importância é extrema, porque é o exemplo que eu dei, como essas pessoas, que têm os filhos nesse momento no primeiro ciclo, podem ajudar os filhos nos trabalhos de casa, se

não saber ler e escrever? [...]. Por isso, esses pais, se calhar, se vierem para uma escola... escola, centro de formação, o que for, e tiverem formação, a mentalidade deles vai se abrir. Aí eles vão perceber que faz falta pra os miúdos aprender desde cedo, como faz falta para eles. Se eles têm, eu também tenho que ter (ZÉLIA).

O resultado que tiro no fundo, no final do processo de cada grupo, é a grande diferença que as pessoas acabam por ter quando iniciam um processo e quando terminam, principalmente a nível de autoestima, que é uma diferença enorme. Vêm completamente desmotivadas. Vêm sem vontade, muito resistentes. Muito revoltadas e no final sentem-se satisfeitas. [...]. Desde o início que nós acompanhávamos os adultos até o fim notava-se aí uma mudança enorme, mesmo no nível comportamental. [...]. As pessoas modificam-se (MARIA TEREZA).

[...] o que está a produzir essa pessoa que saiu ao pé de nós, que é uma pessoa que tem muito mais autoestima; uma pessoa que compreende que é capaz de fazer outras coisas; e que é capaz de trabalhar de maneira diferente. Foi capaz de aprender. Enquanto a isso acho que essa parte correu bem (RENATO).

Apesar de, por essas passagens, os formadores em alguns momentos insistirem (talvez por costume) em supervalorizar um processo formativo que visa o mínimo, voltado para a aquisição de elementos computáveis, transferíveis, acumuláveis e, ao cabo, negociáveis (o que equivocadamente se convencionou a chamar de competências); eles reconhecem, ao mesmo tempo, que os formandos tiveram outros tipos de aprendizagens, sobretudo: o alargamento das redes de sociabilidade, com o nascimento de novos laços de amizade; a construção de novos valores em relação, por exemplo, ao meio ambiente; o aumento da autoestima individual, chamado por Barros de “empoderamento psicológico” (Barros, 2011: 203 *apud* Lima & Guimarães, 2012: 64); a resignificação de si mesmos enquanto cidadãos “mais exigentes no que se refere ao respeito pelos seus direitos, a serem tratadas com dignidade e a terem a qualidade de vida que merecem, isto é, socialmente mais críticos e politicamente mais intervenientes” (Medina, 2011: 31); a reconciliação com seu próprio processo formativo, já que, de acordo com Carneiro (2010), “uma vez iniciado o processo [os formandos] prosseguem para o nível seguinte” (Carneiro, 2010: 18); e, como consequência disso tudo, a ampliação da capacidade que o adulto tem de servir de exemplo.

Esta última decorrência me parece ser o mais duradouro e, por isso mesmo, o mais importante de todos os efeitos da formação no âmbito da INO, pois o adulto passa a servir de exemplo (acredito que sempre positivo) não apenas às gerações mais novas - que, apesar de não simplesmente reproduzirem tudo o que perpetraram os mais velhos,

têm nestes (pais, avós, tios, professores, etc.) referências, acredito eu, inquestionáveis -, mas também às pessoas que, apesar de mais velhas, passam a reconhecer na experiência do outro os benefícios da reconciliação com o processo formativo e, assim, buscam trilhar caminhos semelhantes. De acordo com Lima e Guimarães (2012)⁵⁰, “uma percentagem importante dos indivíduos (66,3%) disse acompanhar os filhos nos estudos depois de concluir o RVCC, tal como uma percentagem significativa (73,4%) referiu incentivar o marido, ou a mulher, a aprender e a estudar” (Lima e Guimarães, 2012: 42).

Em suma, embora a professora Teresa Medina reconheça que os discursos de apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades incidissem

[...] na necessidade de aumentar os níveis de qualificação dos portugueses, tendo em vista o aumento dos índices de produtividade e de empregabilidade e o combate à exclusão social, e os níveis de certificação escolar e profissional, com o objectivo de atingir os patamares médios dos países da comunidade europeia (Medina, 2011: 31);

ela afirma que

[...] as metodologias preconizadas, reconhecendo as histórias de vida de cada um como percursos de formação e o valor das aprendizagens experienciais realizadas em diferentes contextos, permitia encarar a formação como um processo muito mais complexo e enriquecedor, potenciando os saberes de cada um e a valorização individual e colectiva desses mesmos saberes, abrindo caminho para processos formativos questionadores e emancipatórios (*ibidem*).

Nesse sentido, Alves afirma que

A Iniciativa Novas Oportunidades teve e tem muitos méritos, naturalmente com alguns objectivos menos conseguidos, com momentos de alguma desmotivação, mas conseguiu mudar a postura das pessoas perante a vida: criou novas dinâmicas nos participantes; criou novas interacções entre educadores e educandos [...] ajudou a aumentar o sucesso escolar dos jovens que frequentam a escolaridade obrigatória devido às novas motivações dos seus pais; criou novos hábitos de leitura; desenvolveu a capacidade de análise crítica; ajudou os adultos e adultas a serem mais pró-activos, a não se resignarem ao infortúnio do destino, permitindo também que os territórios ficassem mais ricos (Alves, 2012: 10).

⁵⁰ Este trabalho é o resultado do projeto de investigação *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos* solicitado à Unidade de Educação de Adultos (UEA) da Universidade do Minho pela Associação para o Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave (ATAHCA).

Como último exemplo, reproduzo uma das inúmeras histórias vivenciadas pelos formandos e que alguns dos formadores fizeram questão de me narrar. A formadora Maria Tereza conta a experiência

[...] de uma senhora que ficou viúva, tinha uma filha, estava desempregada, não queria, estava com depressão, chorava, chorava, chorava, não queria fazer o processo. Entretanto ela veio, ficou integrada num bom grupo. [...] como estava desempregada, nós temos que ajudar e apoiar as pessoas. Nosso trabalho tem que passar um bocadinho por aí. Entretanto a pessoa conheceu um colega que tinha um pai que tinha uma empresa e conseguiu trabalho a partir dessa empresa. Conseguiu, de um momento para o outro, ter um trabalho por conta própria, comprou diversas máquinas, montou uma confecção lá na sua casa. Ela era muito minuciosa, fazia vestidos de noiva. Ela começou a trabalhar e se tornou uma pessoa diferente. A depressão foi-se, a vida dela deu uma volta, que a senhora ficou muito bem a nível profissional. Teve trabalho, empregou uma colega também. Ela vinha pra cá e dizia: “eu tenho tanto trabalho que eu queria continuar a fazer o décimo segundo só que eu não tenho tempo. [...]”. Entretanto não conseguiu conciliar as coisas e vinha cá dizer-me que arranjou um namorado, coisa que não fazia parte dos planos dela. Entretanto, casou. Era um senhor também já com uma faixa etária igual a dela, mas com um estatuto superior, uma pessoa muito bem formada. Casou, ficou muito bem de vida e a vida dela deu uma volta completa (MARIA TEREZA).

Apesar desta e de outras histórias contadas pelos formadores⁵¹ me levarem a crer verdadeiramente no carácter transformador da Iniciativa (e pessoalmente ainda acredito), devo admitir que estas falas em especial deixaram-me, em certa medida, surpreso e um pouco confuso, pois vão, de alguma forma, contra algumas concepções que os formadores não demonstraram compartilhar durante todo o nosso encontro, ou seja, vão de encontro com certas visões ligadas às Ciências da Educação que geralmente reconhecem e privilegiam processos formativos que não têm diretamente um valor que possa ser certificado. (A bem da verdade, me parece que os formadores não têm muita consciência do que dizem, assim como não compreendem muito bem o que vivem dentro das salas dos CNO, fruto, como já mencionei, de uma preparação pouco contundente).

Explico-me baseado em uma declaração de Paulo Freire (sempre ele...), que diz: “Se esta coisa que está sendo proclamada mas, ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas dita mas vivida” (Freire, 2003: 76). Na verdade, não sei se esta passagem responde integralmente às minhas dúvidas, pois

⁵¹ Além de inúmeras pesquisas científicas confirmarem isso (por exemplo, Carneiro, 2010 e Lima e Guimarães, 2012).

acredito mesmo que boas experiências foram vivenciadas por aquelas pessoas (formandos e formadores), que souberam aproveitar a oportunidade, mas pelo menos me fez pensar sobre até que ponto o que defendem os formadores é por eles levado integralmente a sério. Não sei se o material empírico construído na relação estabelecida entre mim e os entrevistados é capaz de responder a tais inquietações, mas creio que, através dele, podemos vislumbrar duas situações, a meu ver, não completamente desprezáveis que, apesar de conflitantes, não são necessariamente excludentes entre si.

Primeiramente podemos considerar que estas questões foram levantadas porque, como já mencionado, os formadores em muitos casos tendem a aproximar suas falas do discurso governamental que, desde o início, foi exaustivamente vendido como ideal, ou seja, podemos imaginar que os formadores entrevistados apenas reproduzem um discurso fundamentalmente retórico que, por isso mesmo, não é necessariamente vivenciado na prática. (Posso estar enganado, mas tenho a impressão de que, mesmo se esta primeira possibilidade não for integralmente plausível, a capacidade de persuasão daqueles que se envolveram na elaboração e implementação do processo parece-me inegável, assim como me parece inegável a capacidade do atual governo de deslegitimar toda a experiência vivida).

Outra possibilidade é admitir que, apesar das discutíveis condições de seleção e formação dos formadores, e da ausência de fiscalização no seu cumprimento (pois, como vimos, os promotores e gestores exigem somente as metas de certificação), a Iniciativa Novas Oportunidades tenha sido mesmo capaz de provocar situações reais de reelaboração das aprendizagens experienciais, dando origem a novas aprendizagens, como nos revelou parte dos formadores.

Admito que não sou capaz de determinar, apenas baseado nas entrevistas realizadas, qual dessas possibilidades se aproxima da verdade (nem é esta minha ambição), apesar de acreditar que as pesquisas qualitativas, como esta que se apresenta, comportam o usufruto da sensibilidade do investigador para sua melhor consumação. Entretanto, acredito no diálogo entre estas duas opções levantadas (que na verdade podem ser mais de duas), isto é, acredito que, mesmo não tendo total consciência de todo o processo formativo (seu e dos formandos) e muitas vezes apresentando um discurso contraditório, o formador reconhece indubitavelmente a edificação de novas e

ricas aprendizagens durante o processo formativo do qual faz parte, mesmo que - por mais que esse fenômeno possa sugerir um ajustamento artificial, ainda que inconsciente - estas supostas aprendizagens não respondam impecavelmente àquilo que os idealizadores atribuíram, pelo uso exaustivo de instrumentos midiáticos, ao programa.

Enfim, para concluir esta parte do trabalho, gostaria de afirmar que, embora mais dúvidas do que certezas tenham sido levantadas, a meu entender, é manifesto que o reconhecimento de saberes adquiridos pela experiência não deve assentar o processo formativo numa lógica administrativa de certificação formal (apesar de reconhecer sua urgência enquanto um direito), já que essa escolha, de acordo com Lima (2005) não é “condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado ‘atraso’ na qualificação dos recursos humanos” (Lima, 2005: 34), tampouco para ultrapassar o atraso socioeconômico de Portugal. Pelo contrário, creio que o processo de reconhecimento da experiência vivencial deve buscar garantir a qualidade da formação pela promoção da igualdade de tratamento e pela edificação de valores sociais, respeitando a individualidade dos formandos, dos formadores e de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, que fundamentalmente não se limita (ou não deveria se limitar) aos programas governamentais; tampouco à certificação de momentos rígidos de aprendizagem característicos, justamente, de modelos pedagógicos que, incompatíveis com a história de vida dos adultos, se deseja superar.

Este modelo de Educação e Formação de Adultos que o Estado português alvitrou, ao, supostamente, privilegiar o modelo econômico produtivo, cujo um dos principais baluartes é a transferência das pseudorredentoras competências (exigências mercadológicas), reduziu os formadores (ou consentiu os formadores reduzirem-se) a gestores de recursos humanos que, ao assimilarem as bases do modelo, passam (na verdade ratificam um entendimento já socialmente cristalizado) a compreender o processo formativo como uma ação pontual que busca compensar, consertar ou curar, e no qual ele se vê como uma autoridade dentro de sala de aula (Fernández, 2005) - mesmo reconhecendo que os adultos têm competências muito significativas... -, reproduzindo, como dito, todo o modelo escolar de ensino que historicamente é negado pelo campo de Educação e Formação de Adultos.

O problema, creio eu, se torna crônico a partir do momento que a presença do formando nos centros de formação deixa de ser produto do exercício da cidadania, para se tornar resultado de uma imposição social (que, como vimos, não aconteceu em todos os momentos, tampouco com todos os formandos), pois acredito veementemente que “ninguém educa, forma ou muda ninguém a força, seja a golpes legislativos, seja através de programas vocacionalistas ou de reconversão, seja, ainda, por meio de slogans e palavras de ordem” (Lima, 2005: 34). Assim, acredito que os centros de formação de adultos necessitam alargar mecanismos de atração e manutenção dos adultos através, principalmente, da promoção de um processo formativo que busque o seu desenvolvimento global e que explore suas diversidades, e não se limite a reproduzir informações que, a bem dizer, são consumidas individualmente, fortalecendo, assim, as disputas de mercado, no qual, apesar dos recursos midiáticos proferirem o contrário, poucos são aqueles que efetivamente possuem capacidade efetiva de consumo. Nesse sentido, compartilho a ideia de que a formação de adultos deve “garantir uma educação humanista, democrática e cidadã, ao alcance da totalidade, e da crescente diversidade cultural, dos cidadãos adultos a quem, historicamente, essa educação foi maioritariamente negada” (Lima, 2005: 49).

Ao mesmo passo, assim como a formação não deve ser encarada como objeto de intervenção externa e se delimitar à etapa em que os adultos frequentam o CNO, nenhum conhecimento deve ter fim em si, mas servir de arcabouço para a construção de projetos pessoais – via produção e compreensão de significados –, articulados a projetos coletivos, fortalecendo, deste modo, o que entendo por cidadania. Ao buscar a promoção do conhecimento e formação do caráter, a partir da realização de projetos pessoais baseados na construção de valores socialmente celebrados, o processo de RVCC, os cursos EFA, ou qualquer outro modelo que venha a substituí-los, deve buscar interagir, participar, negociar e desenvolver os recursos materiais e as competências humanas através da flexibilização dos trajetos e permitir, assim, que o adulto construa seu caminho em busca dos objetivos por ele determinados, fundamentado no reconhecimento de que cada indivíduo possui suas próprias especificidades, o seu próprio tempo e os seus próprios objetivos de formação. Para isso,

A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do

sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa (Canário, 1999: 112).

VI. Os processos identitários dos formadores ligados à Iniciativa Novas Oportunidades

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”.

Guimarães Rosa

6.1. Introdução

Quando há pouco invoquei Paulo Freire (2003) para interrogar o discurso dos formadores que, a meu ver, pode não harmonizar integralmente com aquilo que é realmente vivido por eles na prática educativa que mediam, reduzindo-se, desse modo, a um mero fenômeno retórico, o fiz baseado em uma passagem que li da fala de Michel Foucault, durante sua aula inaugural no *Collège de France*, em 1970, que muito me intrigou. Naquele dia, o filósofo francês, com o objetivo de “compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade” (Ferreira & Traversini, 2013), aos então presentes indagou: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2007: 08 *apud* Ferreira & Traversini, 2013).

Apesar de não ter a pretensão - devido, principalmente, aos limites físicos deste trabalho - de aprofundar a análise foucaultiana do discurso, enquanto ferramenta metodológica de pesquisa, acredito que esta sua indagação, provoca, de alguma forma (pelo menos em mim), um maior questionamento acerca da potencial incoerência dos discursos dos formadores e o perigo dessa “proliferação indefinida” para a própria sustentação, não só da Iniciativa Novas Oportunidades, mas, principalmente, do campo de Educação e Formação de Adultos em Portugal.

Passo a me explicar.

Andrea, em dado momento, afirma que a pressão por resultados (as metas) não é por ela levada em consideração, quando do exercício prático de sua função, enquanto formadora. De acordo com ela: “Quando estou na sala, esqueço [das metas de certificação] completamente” (ANDREA). Além disso, afirma que através do processo de RVCC “[...] são novas experiências que as pessoas adquirem, são novas pessoas que conhecem, são novas competências. [...]. [Os formandos saem] daqui com mais do que

aquilo que [entraram] [...]” (*idem*). Entretanto, a mesma formadora, incoerentemente (apesar de sua inegável sinceridade), afirma em outro momento da entrevista:

Sinceramente não [sou a favor do programa]. Contra mim estou a falar, porque sou formadora num CNO [...]. Principalmente naquilo que fazemos aqui, no RVCC. O que a gente procura aqui, essencialmente, é ir buscar competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida e [...] dar uma equivalência a um grau de escolaridade e penso que aquilo que é preciso é formação mais prática. Penso que é preciso dotar as pessoas de competências, de saberes, no fundo; de saberes formais, para que as pessoas possam desenvolver outros tipos de competências. É necessário que elas aprendam e que não demonstrem só aquilo que sabem. E nós aqui no CNO, através do RVCC, não é tanto isso que nós fazemos. Eu sei que isso é um bocado um contrassenso, pois estou a falar um bocado contra mim e contra aquilo que faço com gosto, mas penso que o futuro não pode passar pelo CNO (ANDREA).

De acordo com esta última passagem, além de demonstrar clara desconfiança em relação ao processo e seus benefícios, e desqualificar o seu próprio trabalho (e reconhece que o faz), a formadora, entre outras coisas, faz repousar a salvação do futuro da Educação e Formação de Adultos na crença de que só se “aprende qualquer coisa” única e exclusivamente dentro do modelo oficial que, tradicionalmente, não reconhece as aprendizagens conquistadas pela experiência de vida, sendo, por isso, excludente (Canário, 1999), já que parte expressiva dos portugueses adultos possui exclusivamente esse tipo de experiência. Isso significa que, ao contrário do que deveria se esperar - já que a figura do formador é, antes de qualquer coisa, o representante mais imediato do programa analisado -, Andrea não reconhece como adequadas as bases que sustentam a Iniciativa Novas Oportunidades, sobretudo as bases do RVCC. Metaforicamente falando, seria como se houvesse um jogo cujas regras não fossem aceitas por parte significativas de seus jogadores (os formadores). Se lembrarmos que parte dos outros jogadores (alguns recentes formandos) é, de certa forma, obrigada a participar deste mesmo jogo - mesmo contra sua vontade e sem, assim como os demais jogadores, concordar com suas regras -, pode-se conjecturar que há, principalmente nos últimos dois anos, algo de muito tortuoso com esse jogo (muito embora haja a possibilidade desse jogo tornar-se, ao cabo, divertido e até benéfico para os jogadores).

Ora, não é simplesmente a capacidade de ajuste a um ou outro modelo educativo que determina o valor de um projeto educativo, cujo sucesso, por sua vez, não é

exclusivamente explicado pela sua capacidade de fazer com que os formandos aprendam qualquer coisa. Na verdade, acredito que um projeto (pedagógico ou não) só pode vislumbrar algum tipo de sucesso (cujo significado não me parece inequívoco em nenhuma circunstância) a partir (ou seja, o primeiro passo para...) do momento em que todos os atores envolvidos (jogadores) passam a dar sentido a esse projeto e, ao mesmo tempo, acreditar nele (o que abarca, entre outras coisas, a confiança em seus benefícios). No nosso exemplo, para os formadores acreditarem naquilo que fazem, isto é, para acreditarem nas intenções da Iniciativa Novas Oportunidades (ou qualquer outro programa de educação e formação que privilegie as aprendizagens experienciais dos adultos em formação), eles têm necessariamente - e aqui faço uso de uma afirmação da formadora Maria Tereza - “que primeiramente [acreditarem] nas pessoas; nas competências que as pessoas nos trazem” (MARIA TEREZA).

Parece simples e até óbvio o que diz a formadora (e por isso, sua fala pode mesmo passar despercebida), mas acredito que a compreensão (que exige um processo de reflexão consciente) e o exercício (ou o não exercício) prático diário do teor dessa afirmação, pode ter significado o sucesso (ou o insucesso) do programa (se é que existe apenas uma coisa ou outra e se é que procurar revelar isso é mesmo necessário). Sucesso que se conquista, primordialmente, não só pela capacidade de atribuição de sentido por parte dos envolvidos, como foi visto, mas também - e como efeito disso - pela capacidade desses mesmos sujeitos se autorreconhecerem nesse projeto - e, paralelamente, nas coisas ligadas ao campo de Educação e Formação de Adultos -, ou seja, pela capacidade dos envolvidos se identificarem com o programa... de criar identidade com ele.

6.2. Identidade: ter ou não ter, eis a questão!

Apesar de compreender que o termo Identidade não poderia estar ausente deste trabalho, porque, afinal, escolhi me aprofundar nas coisas ligadas a este campo justamente porque me identifico com ele, uma vez que me reconheço como sendo um

educador de adultos⁵², devo admitir que, ao ler autores que debatem esse tema, meu entendimento acerca desse conceito ficou mais claro, pois cheguei à conclusão de que já tinha realmente experimentado seu significado (e ainda experimento), assim como acontece, inevitavelmente, com todos os seres humanos.

Mais uma vez tentarei me explicar...

Pensem comigo: se viver significa necessariamente estar “submetido à obrigação de aprender” (Charlot, 2000: 53); se aprender está historicamente ligado ao conceito de educação, que por sua vez é um processo que se confunde, não só com o conceito de formação (Barros, 2011), mas “com a própria vida” (Nóvoa, 1999: 05), através da qual o sujeito humaniza-se dentro do processo de construção de si através da relação com o outro (Charlot, 2000); se a relação com o outro, a socialização, é um processo “de construção de identidade” (Dubar, 1997: 31); e se a identidade “constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (Dubar, 1997: 13), podemos inferir que viver, educar (-se), socializar (-se), humanizar (-se) e identificar (-se) não são, indubitavelmente, processos distintos.

Deste modo, podemos dizer que identidade é o resultado dos diversos processos de construção dos indivíduos (Dubar, 1997: 105), marcados pelas experiências feitas, as opções tomadas, as práticas desenvolvidas, ou seja, marcados pelas “continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto” (Derouet *apud* Moita, 1992: 116). Este resultado, ainda de acordo com Dubar (1997), é “simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural” (Dubar, 1997: 105). Nesse sentido, e de uma forma bastante esclarecedora, Bernard Charlot (2000) afirma:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. [...]. Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois,

⁵² No Brasil não é comum utilizarmos o termo “formador de adultos”, como em Portugal, mas privilegiamos o termo “educador de adultos”, por influência, acredito eu, da nossa maior referência neste (e deste) campo, o educador Paulo Freire.

uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (Charlot, 2000: 72).

Por este prisma, aquilo que entendemos por formação não só não se distingue, como se confunde com a própria configuração da identidade que, correspondendo “a um processo dinâmico, sempre inacabado que combina e articula um percurso biográfico com uma diversidade de contextos profissionais” (Canário, 2004: 122) é construída (e reconstruída) não só a partir das relações experienciais que se estabelecem ao longo de toda a trajetória de vida, mas também na construção da sua profissionalidade, que

[...] inclui a escolha de uma profissão, a obtenção de um diploma, a inserção num campo de trabalho, a construção de uma imagem de si mesmo a partir de todas essas escolhas e, fundamentalmente, os ajustes diante das confrontações com a realidade posta, etc. (Porcaro, 2011: 42-43).

Assim, a identidade profissional dos formadores de adultos, que ao fim é a que nos interessa basilarmente, é o resultado da relação que estes sujeitos estabelecem “com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica” (Gonçalves, 1992: 145). Essa identidade, de acordo com Moita (1992), “vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais” (Moita, 1992: 116).

Vale advertir que, de acordo com Bauman (2009), a identidade, que antigamente era algo visto como naturalmente concebido, atualmente é entendida como um permanente (e por isso sempre incompleto) processo de identificação, no qual “todos nós, por necessidade ou escolha, estamos engajados” (Bauman, 2009: 193), ou seja, trata-se de uma tarefa contínua e não uma coisa “dada” (*idem*: 183). O professor António Nóvoa parece orientar-se na mesma direção, pois afirma que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (Nóvoa, 1992: 16). Ainda segundo este autor,

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (*ibidem*).

Em suma, me agrada a ideia de que

[...] a identidade profissional docente não é algo que possa ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/ desconstrução/ reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (Caldeira, 2000: 02).

A seguir, baseado na opinião de que o processo de tornar-se formador necessita de tempo “para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992: 16), para que estes sujeitos se apropriem do sentido da sua história pessoal e profissional, buscarei analisar os processos identitários dos formadores ligados à INO em três momentos distintos (cuja apreciação não respeitará qualquer rigidez a seguir aludida) que, creio eu, são basilares⁵³: na adesão à profissão, quando se dá o reconhecimento de seus princípios e valores, até então celebrados; na prática profissional, quando há o reconhecimento e a intervenção (reconstrução) nas suas específicas maneiras de agir; e no processo de autoconsciência sobre essas etapas anteriores, uma vez que a renovação pedagógica está estreitamente ligada à reflexão sobre a prática (*idem*).

6.3. Os formadores e a Iniciativa Novas Oportunidades: que grau de identificação?

No século XVIII, quando a escolarização passou a ser encarada como o triunfo da razão, a secularização e estatização do ensino em Portugal prescreveu a reconfiguração da figura do professor. Ao validar um conjunto de saberes e garantir sua transmissão por

⁵³ O reconhecimento desses três momentos distintos não significa que, necessariamente, eles serão analisados em momentos rigidamente distintos, como me parece que o texto sugere.

um determinado grupo especializado, o Estado cria as condições simbólicas para o reconhecimento social desse sujeito (Correia, 1991), cuja seleção e nomeação eram determinadas não só por via de exames e análise de habilitações, mas, principalmente, pelo histórico do comportamento moral do candidato, que muito mais do que dominar um conjunto de conhecimentos específicos, deveria ser, acima de tudo, um bom exemplo para seus alunos. Nesta altura, ao mesmo tempo em que a escolarização passa a “ser apresentada como uma necessidade histórica que, por um lado, serve os interesses dos escolarizados e, por outro lado, viabiliza a caminhada inelutável no sentido do progresso” (Cavaco, 2002: 11) “e a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população” (Nóvoa, 1995c: 17). A bem dizer, esses professores e mestres, régios ou particulares, que “tinham a obrigação de ser virtuosos, sábios e honrados” (Adão, 1997: 311), tornam-se os principais articuladores e promotores de tais objetivos e, por isso, passam a ser mais vigiados pela grande responsabilidade que carregavam junto a seu papel social.

Apesar da educação, enquanto saber especializado, ter passado, com o tempo, a ser entendida como sinónimo de superioridade social (em Portugal, como já mencionamos, um certificado de licenciatura pode ser o suficiente para a conquista do título de doutor), o professor, que nunca foi destituído de seu protagonismo frente aos desígnios fundamentais desse mecanismo de distinção entre as pessoas, aos poucos perdeu - principalmente nas últimas décadas - o importante poder simbólico que lhe foi investido, principalmente, durante os séculos XVIII e XIX.

Deste modo, se pensarmos que os professores do ensino formal - cuja importância social, em grande medida, é geralmente pouco questionada - estão perdendo seu poder simbólico, podemos imaginar o que acontece com os formadores de adultos que atuam num campo cuja importância nunca foi verdadeiramente reconhecida pela sociedade portuguesa... isto é, podemos pensar que sua imagem está, além de tradicionalmente marginalizada, cada dia mais apagada, politicamente intolerada e socialmente envergonhada (assim como avaliou Licínio C. Lima [1994] em alusão à história do campo de Educação e Formação).

Ora, se a construção da identidade passa pela “afirmação do eu, no sentido de uma autonomização construída no confronto com a sujeição do meio ambiente” (Dominicé, 1988a: 152), o formador para ser reconhecido socialmente precisa saber primeiramente quem ele é, ou melhor, quem ele quer ser, pois o grau de identificação da sociedade com esse sujeito e sua função social, acredito eu, nada mais é do que o reflexo do grau de identificação do formador com seu próprio ofício (a capacidade de reconhecer-se nele) e com tudo que rodeia a sua profissionalidade. O que quero dizer é que o lugar pouco prestigiado ocupado pelo formador de adultos na atual sociedade portuguesa – assim como o campo da Educação e Formação de Adultos – representa o grau de assimilação que a sociedade portuguesa tem com esse ator social e, principalmente, com a sua função dentro dessa mesma sociedade, ou seja, o valor que socialmente é atribuído ao formador varia de acordo com a capacidade que a sociedade tem para se identificar com seu ofício. Assim, acredito que ao compreender melhor seu papel social (e participar da construção e reconstrução contínua do seu significado) e, ao mesmo tempo, reconhecer a maleabilidade do sistema, os formadores passam a conquistar o poder de negociação da sua promoção dentro dessa sociedade (Thurler, 2002).

Dito isso, passo a dedicar-me a buscar reconhecer os laços e seus graus de identificação do formador com o papel que desempenha profissionalmente.

Partindo da ideia de que assumir-se enquanto formador “e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente” (Diniz-Pereira & Fonseca, 2001: 58), passamos a reconhecer uma primeira imperfeição na construção da identidade dos formadores de adultos ligados à INO, uma vez que, dentre os sujeitos inquiridos, a ideia de se tornar professor nunca passou pela cabeça da maior parte deles. Dos poucos que desejavam seguir essa carreira e/ou estudaram para isso, nenhum se imaginava formador de adultos, isto é, foram recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, o que demonstra que não existe uma preocupação com este campo específico, o que, por sua vez, os leva a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração (Porcaro, 2011).

De acordo com as formadoras Juliana e Silvana, respectivamente:

[...] nada no meu percurso me encaminhou para [trabalhar na educação] [...]. Aliás, nunca me passou pela cabeça enveredar para a área da formação. É daquelas coisas que vai surgindo, vai seguindo, e quando a gente dá conta... mas nada na minha formação escolar encaminhou para esse sentido. Eu nunca pensei ser professora (JULIANA).

Nunca quis ser professora porque, apesar de sempre ter gostado dos meus professores, sempre vi os professores se queixarem. Não tenho nenhum familiar que seja professor, portanto não era por aí também. A pessoa ligava a televisão e ouvia as pessoas a queixarem-se... e também na escola, sempre ouvia os professores se queixarem (SILVANA).

Apesar de concordar com os autores Diniz-Pereira e Fonseca (2001), quando afirmam que a escolha por se tornar formador de adultos está hoje comprometida “em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade” (Diniz-Pereira & Fonseca, 2001: 58), penso que, na verdade, muitos deles nunca se imaginaram formadores de adultos primordialmente porque desconheciam, parcial ou totalmente, a existência dessa modalidade de ensino. Segundo a formadora Solange, “antes dessa explosão [ou seja, antes do surgimento dos Centros Novas Oportunidades], francamente, eu não tinha essa noção que existia [um tipo de formação voltada especificamente para adultos]” (SOLANGE). De acordo com Renato

Eu só tive contato [com a concepção de educação e formação de adultos] quando virei para essa área, ou seja, a minha área era completamente ao lado. Provavelmente poderia haver um Centro Novas Oportunidades nas publicidades, nessas coisas, mas nunca foi uma questão para que eu estivesse alertado (RENATO).

Ao mesmo tempo, eles reconhecem que entraram nesse campo fundamentalmente pela escassez de oportunidades nas áreas para as quais se licenciaram. De acordo com Andrea, o motivo principal “foi ser mais uma porta. Ser mais uma ferramenta de trabalho. Foi mesmo isso [...] a necessidade de trabalhar e ganhar dinheiro, e de ver na formação também uma porta de entrada, por assim dizer” (ANDREA). Silvana diz que após cursar Engenharia e frequentar alguns estágios, sem muitas perspectivas, decidiu fazer um curso de formadora porque “no último caso [iria dar formação]” (SILVANA). Já o formador Bruno diz que tirou o “CAP para poder dar formação na área de ambiente [...] e [acabou] por acidente a dar formação em TIC” (BRUNO). Segundo os formadores Renato, Maria Tereza e Elza, respectivamente:

Eu imaginava-me basicamente a trabalhar na parte de automação. Só que depois apareceu a informática, passei mais para a programação; depois estive muito tempo ligado à programação e ultimamente é que, por falta de trabalho na área da programação, virei-me para a [educação]. [...]. Estive em algumas escolas do ensino normal e depois foi uma coisa lógica: quando acabou as vagas nas escolas comecei a dar formação em centros, e fiquei em centros de formação (RENATO).

[...] eu vim pra cá não para trabalhar com adultos, mas com os cursos de aprendizagem. Para fazer o acompanhamento psicopedagógico [...], profissional ocupacional. Entretanto surgiu a Educação e Formação de Adultos, mais a vertente do processo de RVCC, CNO; surgiu o CNO, e então, a partir daí, eu comecei a fazer as duas vertentes (MARIA TEREZA).

Foi questão de oportunidade [, pois] os professores enfrentam nesse momento [...] falta de oferta de escolas. [...]. Queria mesmo trabalhar a nível de ensino e como no público as ofertas das escolas são cada vez menores, acabei por tentar outra via, da educação dos adultos (ELZA).

Como todos os sujeitos inquiridos trabalhavam como formadores de adultos porque não tinham alternativa, as razões para eles se manterem nesse campo profissional são também bastante frágeis. De acordo com a formadora Andrea: "sinceramente, o que faz me manter nesse campo é a necessidade de trabalhar. Necessidade de ganhar dinheiro para viver e sobreviver" (ANDREA). Seguindo a mesma linha, o formador Renato diz: "o que me mantém é mesmo o dinheiro. Eu não trabalho por gosto, trabalho por dinheiro" (RENATO). Portanto, se dependesse unicamente de seus desejos mais íntimos, que podemos chamar simplesmente por "vontade" (com as ressalvas já apontadas), a maioria dos formadores inquiridos estaria trabalhando em outras áreas que não a Educação e Formação de Adultos, sobretudo nas áreas em que sonhavam atuar quando frequentavam a universidade.

Segundo o formador Bruno, ele abriria mão de seu cargo de formador por "um desafio na área de engenharia. Na minha área de formação de base. Arranjar algo que eu considere uma boa oportunidade de carreira" (BRUNO). Já a formadora Elza, o faria se ela estivesse

[...] colocada numa escola pública. Foi um curso pelo qual eu lutei. Sabendo de partida que a classe dos professores não era uma classe muito bem vista aqui em Portugal, mas era aquilo que eu queria ser, lutei para o ser e, nesse momento, é mais um reconhecimento pessoal e social (ELZA).

Deste modo, podemos intuir que a presença dos formadores nos CNO, assim como acontece com parte (ainda que pequena) dos adultos em formação, não é uma escolha pessoal, mas um condicionamento social. A diferença talvez seja que, renunciando ao trabalho, os formadores não têm acesso a qualquer tipo de fundo previdenciário, pois, como não são contratados, não têm esse direito, como tem grande parte dos formandos (pelo menos aqueles que são encaminhados para os CNO pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional). O formador Renato explica a situação:

Como nós somos técnicos [...], nós somos meramente descartáveis, digamos assim. Nós somos contratados para fazer este trabalho, enquanto fizermos bem, está bem feito. Acho que aqui não é tanto motivar o adulto, é mais motivar o formador para estar motivado para não andar sempre a dizer a mesma coisa (RENATO).

Aliás, a instabilidade é outra razão apontada pelos formadores para quererem arranjar outra ocupação, já que não têm qualquer tipo de salvaguarda, tão importante, principalmente, em momentos de escassez de oferta de trabalho, como se vê atualmente em Portugal. Entre outros formadores, Andrea afirma que, para abandonar o campo, bastava ela conseguir “outro emprego mais estável, principalmente. Este trabalho é muito instável” (ANDREA). A formadora ainda diz: “[O trabalho de formador] exige muito de nós. Muitas noites. Ainda ontem cheguei a casa eram onze e meia da noite. Exige fisicamente e psicologicamente, mas fisicamente também exige muito de nós. A instituição não reconhece” (ANDREA). Além disso, a formadora Juliana ainda apresenta outras duas razões que justificariam seu afastamento desse trabalho: “é o ganhar pouco [...] e é o não haver qualquer reconhecimento do estatuto do formador” (JULIANA). Em relação à segunda razão apontada, a formadora diz:

Acho que é uma injustiça tremenda. [...] é assim, o formador sempre foi contratado a recibo verde. Não é esse centro, é esse e todos. É assim que funciona. [...]. Quando apareceu a obrigatoriedade do Certificado de Aptidão, tínhamos que fazer a formação e tínhamos, obrigatoriamente, que ter o CAP para dar formação; eu pensei que de alguma forma fosse haver um estatuto de carreira para o formador, que o formador passaria a ser ligado ao Instituto de Emprego, como o professor é ligado ao Ministério da Educação. [...]. Não temos qualquer vínculo, não temos nada. É assim, eu ganho “X” e já dei 20 anos de formação. Tu chegas aqui amanhã, nunca destes uma hora de formação sequer, vais ganhar o mesmo que eu. [...]. Isso é o que me desgosta. (...) Acho que as pessoas que todos os dias dão a cara e dão esforço e que contribuem para que as pessoas recebam formação, são pura e simplesmente mal tratadas (JULIANA).

Em suma, segundo Rosa Cristina Porcaro (2011), essas precárias condições vividas pelos formadores de adultos, causadas pela inexistência de uma preocupação com este campo específico e que acabam por causar certo desprendimento com seu ofício, são os principais entraves para uma inserção profissional desses sujeitos. De acordo com Borghi⁵⁴,

A idéia de transitoriedade, característica do contexto dos educadores da [educação e formação de adultos], e a vinculação a outras modalidades educativas desfavorecem a criação do sentimento de pertença dos professores à proposta educativa. E, em certas circunstâncias, as salas de aula da [educação e formação de adultos] já não fazem parte das prioridades dos professores. É possível que, neste contexto, a infantilização das práticas seja legitimada e se justifique a assunção do adulto passivo como referencial da modalidade educativa em foco (Borghi, 2007: 230).

Esse anacronismo em relação ao papel do formador no processo de formação, mencionado por Borghi, ou seja, daquele que detém o conhecimento em oposição a um formando vitimizado e passivo, pode ser esclarecido por algumas razões capitais, como a instabilidade profissional (o que se justificou, pois todos os CNO do país foram encerrados no início de 2013) e o grau de identificação da equipe pedagógica com os princípios orientadores do projeto que, como vimos, não são de todo benquistos pelos formadores. Essa fraca identificação com as “regras do jogo” (principalmente as regras impostas com o jogo em andamento) permite que percebamos, através dos seus discursos, o surgimento (digo surgimento porque parece que não necessariamente ela sempre existiu) de certa insatisfação com todo o processo. Segundo Andrea e Elza, respectivamente:

Sinceramente posso dizer que estou 50% satisfeita com o meu trabalho (...) porque por vezes a imposição dos certificados e as limitações que nos são impostas dificultam muito o nosso trabalho. Fazem com que eu não seja a profissional que quero ser. E que gostaria de ser. Isso muitas vezes deixa-me completamente frustrada (ANDREA).

Eu pelo menos, quando iniciei isso, tinha muito mais vontade. Vinha com um espírito muito mais empreendedor, no sentido de ensinar tudo o que pudesse ensinar. Agora ultimamente não vimos com esse espírito. Já não sinto, nem nos meus colegas, nem nos formandos. Porque esse processo acabou ficando um bocado banalizado (ELZA).

A fala da formadora Elza vai de encontro com as conclusões a que chegaram os professores Imaginário e Castro, em um estudo sobre o perfil de competências dos

⁵⁴ O autor faz referência à EJA do Brasil. Entretanto, acredito que, em relação ao que se pronuncia, a realidade portuguesa é muito parecida com a brasileira, o que justifica a citação.

profissionais de RVCC, divulgado em 2003 no âmbito do PRODERCM (Projecto de Desenvolvimento, Reconhecimento e Validação de Competências) ⁵⁵. Neste estudo, os profissionais entrevistados, “embora reticentes” (Imaginário e Castro, 2011: 198), não só destacaram “a superior qualidade das práticas do RVCC” (*ibidem*), como demonstravam confiança no futuro desse processo e acreditavam que a sua formação e experiência profissional poderiam ser sempre aproveitadas mercadologicamente. Além disso, de acordo com os pesquisadores, os profissionais do RVCC tendiam a perceberem-se “como ocupantes de uma ‘profissão’ com futuro e, essencialmente, porque consideram a sua intervenção como uma das respostas cruciais ao problema dos adultos formalmente pouco escolarizados” (*idem*: 201).

Acredito que o aparecimento de pequenas demonstrações de sentimentos como descrença, desânimo e desprendimento encontrados entre os formadores em relação aos objetivos do processo, acontece, em parte, pela distância existente entre o que se espera dos formadores e a ideologia prática de quem promove e cria as bases da formação desses sujeitos que, em regra, não estima o papel reflexivo e crítico do formador (Perrenoud, 2002); e, atrelado a isso, pelo resultado direto da relação de interesse do formador com sua própria formação⁵⁶. Em relação às bases de formação desses sujeitos, na maior parte dos casos, se sustentam no modelo da racionalidade técnica, fazendo com que o formador comece a trabalhar “sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente” (Diniz-Pereira & Fonseca, 2001: 59). De acordo com os autores Diniz-Pereira e Fonseca (2001),

[...] as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes. [...] dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão (Diniz-Pereira & Fonseca, 2001: 64).

⁵⁵ Da responsabilidade do Instituto para a Inovação da Formação (INOFOR).

⁵⁶ Vale salientar que esses sentimentos surgidos com o passar do tempo são muito mais facilmente reconhecidos em relação ao processo RVCC. Creio que isso se dá porque esse caminho formativo está muito mais distante de um processo formal de formação, ao qual os formadores se demonstraram, como vimos, de certa forma arraigados. Em outras palavras, creio verdadeiramente que os formadores acabam por deslegitimar de forma mais imediata o modelo formativo que se afasta daquilo que a formadora Andrea chamou de “formação no verdadeiro sentido” (Andrea).

Contudo, pude perceber que, apesar de serem extremamente frágeis os laços identitários que ligam os formadores com importantes instâncias do seu ofício e com tudo ou quase tudo que abarca sua profissionalidade, a meu ver, eles surpreendentemente se identificam (conseguem atribuir sentidos muito valiosos), não com o programa e/ou com suas regras, impostas verticalmente, mas com as relações construídas, principalmente, com os adultos formandos e com seus colegas de trabalho⁵⁷. Segundo a formadora Juliana, o melhor do seu trabalho é “o relacionamento que se tem com as pessoas. [...] Acho que o relacionamento com as pessoas é muito gratificante” (JULIANA). Já de acordo com os formadores Bruno e Zélia, respectivamente:

[...] acabei por gostar daquilo que fiz ou que faço. Inicialmente não sabia como se dava o processo de RVCC, mas depois, também posso falar, como parte que contribuiu para a minha integração nesse trabalho, foi o ambiente que tinha com as minhas colegas, que desde o início foram me ajudando, me integrando e me fizeram sentir parte de uma equipa. Trabalhar num sítio em que nos sentimos bem e acabamos por ver resultados, posso dizer que é a motivação que me mantém cá (BRUNO).

[Gosto] de estar cá [e sinto-me] bem no local de trabalho. Porque, não tenho nada a dizer, gosto bastante de trabalhar aqui, por isso... gosto do ambiente, esta proximidade. Os formadores sentem-se à vontade... aquela questão de estarmos a conversar com a coordenação, como uma conversa aberta. Não precisa estar aqui com muita formalidade. Sempre com respeito, mas não existe assim uma formalidade (ZÉLIA).

Leonardo chama a atenção para o fato de que, de acordo com ele, o que possibilitou, em grande medida, um processo de identificação com o processo e com o próprio trabalho que os formadores desenvolvem foi, principalmente, a manutenção de uma equipe. Para ele, muitos formadores “não tinham experiência e foram criando essa experiência. Ao criar essa experiência criou-se também uma identidade em relação ao próprio processo” (LEONARDO). Além disso, ele afirma que todos os membros da equipe de formadores do centro em que atua sempre tiveram “voz ativa” nas coisas relacionadas às suas funções específicas; e completa: “Quando temos uma voz ativa nesse tipo de processo [e nos permitem] também melhorar o nosso trabalho, [cria-se], de fato, certa identidade com o próprio processo em si” (*idem*).

⁵⁷ No capítulo em que analisamos a formação formal, não formal e informal dos formadores, já vimos quão saudável e proativa era a relação entre entes sujeitos; pelo menos de acordo com seus discursos.

Se o grau de envolvimento dos adultos formandos com a sua formação nos centros nos revelaria algum indicio de que a Iniciativa em apreciação obteve algum tipo de sucesso, mesmo este possível sucesso não estando ligado diretamente a fatores políticos (indicadores artificiais para se justificar frente às exigências da UE) e econômicos (aumento questionável dos níveis daquilo que alguns chamam de empregabilidade); acredito que, do mesmo modo, o grau de envolvimento dos formadores, não com as “regras do jogo”, mas com sua prática profissional (que podemos chamar de o “jogo jogado”) e com os demais “jogadores” (principalmente formandos e os outros formadores) revelaria, também, indícios de um potencial êxito da Iniciativa Novas Oportunidades, mesmo eles (os formadores) não sendo respeitados integralmente pelos mandatários do processo, não tendo grande reconhecimento social e econômico, não tendo os mesmos direitos trabalhistas dos professores do ensino regular, etc. Neste sentido, a formadora Maria Tereza afirma que

[O sucesso da educação e formação de adultos tem muito] a ver com a forma como nós olhamos os adultos; a forma como nós trabalhamos com os adultos; com a empatia que criamos; com os laços que muitas vezes criamos; e também com a própria linguagem estabelecida com os adultos. A proximidade ou a distância que se cria. E é isso que noto no nosso centro, não há um grande distanciamento, há uma proximidade que eu acho necessária, para que o adulto se sinta à vontade e consiga livremente aprender e trabalhar em contexto de sala de aula, ou em outro contexto qualquer. Tem a ver com as pessoas, a forma de trabalhar. As pessoas podem ser profissionais, mas aquela parte pessoal que cabe a cada um ter faz a diferença. A proximidade que se cria entre o profissional e o adulto faz toda a diferença, com toda a certeza, porque são... já passaram por mim inúmeros adultos, desde 2006, e posso dizer que cada adulto é um adulto... todos eles são diferentes, todos nós somos diferentes, mas se quisermos, conseguimos lidar com essas diferenças de cada um. Quando digo... e são muitos que passaram por mim, nós se quisermos realmente, se fizer parte de nós, conseguimos estabelecer uma boa relação e conseguimos cativar e explorar aquilo que quisermos explorar da parte do adulto (MARIA TEREZA).

Enfim, ao contrário do que poderíamos imaginar, após tantas dificuldades relatadas (insatisfação com seus rendimentos; com seus horários laborais; com certa falta de reconhecimento da instituição, entre tantas outras), verificamos que, assim como alguns adultos, os formadores, apesar de entrarem nesse campo de certa forma desmotivados, acabam por gostar e tirar do processo formativo novas aprendizagens. Podemos evidenciar essa afirmação com o reconhecimento do fato de que entre os formadores inquiridos não houve ao menos um que não demonstrasse carinho com seu trabalho e

regozijo com seus efeitos (principalmente, como vimos, com os efeitos não necessariamente calculados pelos idealizadores do programa), tendo como referencial, acima de qualquer outra coisa, as relações construídas cotidianamente nos centros onde trabalham e que foram construídas na promoção do (e mediadas pelo) processo formativo. Por exemplo, questionado se se sentia realizado com seu trabalho, o formador João diz: "Completamente" e ainda questiona: "Não se nota?! (risos)" (JOÃO). A formadora Solange, de maneira entusiasmada, afirma que "[...] é um espetáculo dar a formação aos adultos. Sinto-me sinceramente bem. Sinto-me mesmo realizada. (risos). É mesmo muito bom. [...] Eu gosto mesmo do que faço (risos)" (SOLANGE).

Considerações finais

Apesar da chamada Educação ao Longo da Vida genuinamente buscar criar mudanças de comportamento não planejadas, como resultado de experiências de vida, (Imaginário & Castro, 2011), as modalidades de Educação e Formação de Adultos oferecidas pela INO, reduzidas, nos discursos oficiais, a elementos centrais das políticas públicas para a empregabilidade, integrando-se aos interesses privados, não conseguiram atingir os objetivos anunciados, ou seja, não foram capazes de melhorar a saúde econômica do Estado português e de sua gente.

Na verdade, se pensarmos exclusivamente nas intenções desse Estado de características neoliberais, concluímos que as intenções históricas da Educação Permanente, isto é, de promoção social e humana, pelo fortalecimento da cidadania, tenderam “a ser paulatinamente substituídas pelas finalidades (aliás contraditórias) de aumentar a produtividade e criar emprego” (Canário, 1999: 90) e a aprendizagem ao longo da vida foi transformada “num atributo meramente individual e competitivo, só plenamente eficaz quando utilizado contra outrem, com menos competências para competir” (Lima, 2004: 22), como apontavam Canário e Lima, respectivamente, mesmo antes da criação da Iniciativa Novas Oportunidades. Ou seja, se pensarmos unicamente no que esse modelo busca tradicionalmente privilegiar, a Educação e Formação de Adultos em Portugal respondeu unicamente às reivindicações mercantis em prejuízo da participação ativa na construção de uma cidadania democrática, já que nesse momento de crise econômica “a qualificação escolar elevada já deixou de ser uma garantia absoluta de defesa contra a exclusão social”, como afirmava o professor Rui Canário já no final da década de 1990 (Canário, 1999: 93).

Entretanto, apesar desse modelo oficial de Educação e Formação de Adultos não ter como o objetivo primordial a construção de uma democracia plena e não ter contribuído, efetivamente, para o aumento da empregabilidade daqueles que foram certificados, nada justifica a eliminação da Iniciativa Novas Oportunidades sem ter dado ouvidos às vozes de quem verdadeiramente erigiu o projeto - e dele se apropriou - que, como vimos, restituiu a dignidade humana de muitas pessoas, sem necessariamente ter elevado o potencial econômico de Portugal. De acordo com a professora Teresa Medina, durante o acelerado processo de encerramento das atividades dos Centros Novas Oportunidades não houve qualquer esforço em identificar e corrigir os problemas da INO, mas sim uma decisão

fundamentalmente política, conduzida de uma forma totalmente obscura, que asfixiou e paralisou a educação de adultos em Portugal (Medina, 2012).

O modo torpe como foi aniquilado tudo o que tinha sido construído desde 2005 deveria, ao menos (se é que podemos distinguir efeitos positivos), servir para mudar definitivamente a postura política de parte da população portuguesa e, principalmente, de parte dos gestores públicos em relação à Educação e Formação de Adultos, que deve ser vista não enquanto estratagema de governos para garantir dividendos em benefício de uma minoria privilegiada, mas como estratégia de Estado, garantidor de princípios mais humanos e democráticos, o que (muito mais) provavelmente levará este país à estabilidade social e econômica. Como nos alerta Geráld Bogard,

A natureza desta educação para os adultos estará, portanto, estreitamente ligada ao tipo de sociedades que se deseja promover, e por conseguinte ao grau de democracia, de igualdade de oportunidades e de possibilidade para os indivíduos de concretizar as suas liberdades e os seus direitos (Bogard, 1991: 55 *apud* por Canário, 1999: 23)

Ao perceber então que o tipo de sociedade que emerge não é aquele que os portugueses idealizam, afirmamos que não se trata de fazer da formação de adultos um processo que reproduz a estrutura escolar clássica, que numa relação clientelista, se resume a transmissão de conteúdos instrumentalizados (única e exclusivamente) “para o trabalho, mas sim de um processo de aprendizagem no e pelo trabalho” (Canário, 1999: 94), no qual o adulto passa a ser visto não como um coadjuvante (ou mesmo protagonista), marginalizado do processo, mas diretor de sua formação. De acordo com Barros (2010),

[...] o reconhecimento dos adquiridos só faz sentido no âmbito de uma lógica de formação, ou seja, fazendo-se com que a experiência dos adultos-educandos conte, não para combater mais eficientemente o problema estatístico da subcertificação, mas sim para o propósito de promover a aprendizagem num sentido integral e integrado, com uma dimensão pessoal e social.

Do mesmo modo, o formador não pode, como um profeta, desvendar o conhecimento sagrado, diferenciando o certo do errado, o útil do desnecessário, mas mediar o processo educativo, que não só reconheça o que se adquiriu com a experiência, mas que provoque “uma tensão e ruptura com os quadros de referência que tinham sido

consolidados pelo sujeito em resultado de vivências anteriores” (Cavaco, 2002: 33), uma vez que

[...] importa que se desenvolva um processo de aprendizagem, assente em objectivos negociados com os aprendentes e por eles apropriados, muito mais do que um processo de ensino, assente nos saberes constituídos e disponíveis e na respectiva transmissão de conteúdos (Imaginário & Castro, 2011: 212).

Este sujeito, antes de se formar formador (pois esse é um procedimento que requer aspiração, disciplina, prática e autorreconhecimento), se forma como indivíduo, e enquanto tal, também passa pelo processo de formação que se desenrola ao longo de toda a sua existência. Entretanto, apesar de reconhecer que o saber docente é construído na prática e, por isso, não está sujeito a uma formação específica (pronta e acabada), isso não significa a desqualificação de uma formação que promova o aperfeiçoamento contínuo e uma constante discussão acerca das práticas educativas, que são fundamentais para o aperfeiçoamento profissional e o melhoramento das práticas pedagógicas (Porcaro, 2011). Assim como a Educação e Formação de Adultos deve buscar muito mais que o reconhecimento e a validação dos conhecimentos adquiridos, mas promover a transformação pela multiplicação coletiva da sabedoria, os formadores não podem se limitar à experiência prática individual, mas - enquanto elementos mediadores de transformação - necessitam expandir sua própria consciência ao refletir sobre sua formação pessoal e sobre suas práticas profissionais para, baseado em novos valores, ressignificar os processos de aprendizagem, com o objetivo primordial de conhecer e buscar atender as demandas dos aprendizes, permitindo que eles conquistem a autonomia, baseada em valores e princípios mais humanos (Allessandrini, 2002). Nessa lógica fundamental, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995b: 26).

Compreendemos que algumas ocorrências não calculadas tendem a impedir a melhor formação dos adultos envolvidos (formandos e formadores em formação): a falta de uma formação basilar; a inexistência de uma formação formal contínua dos formadores, feitas para e pelos formadores; e a ausência de reflexão sistemática sobre as práticas informais de formação, principalmente em relação às trocas existentes entre os formadores e entre formador e formandos.

Além dessa carência, outras foram se revelando com a análise das entrevistas e indiciando, assim, as dificuldades na promoção de uma formação democrática e emancipatória. A ausência de uma estrutura institucional engajada pode ser reconhecida como um desses indícios já que, baseado nos relatos dos formadores, a instituição só faz reproduzir os anseios do Estado, no que tange às metas de certificação. De acordo com os entrevistados, além de não exigir formadores com experiência profissional, os centros em questão não estimulam uma formação contínua de seus formadores, a não ser através de cursos aligeirados que fundamentalmente pouco ajudam e reuniões em que se debatem fundamentalmente trâmites burocráticos e metas de certificação.

A essa situação, se acrescenta a relação que os entrevistados têm com a função que desempenham. Como vimos, todos os entrevistados não trabalham nessa área por vontade, mas por necessidade. Eles assumem que o principal fator que os levou a serem formadores de adultos foi a falta de oportunidade em outras áreas, e dizem que o que os mantém é a inexistência de outras possibilidades mais vantajosas. Essa relação é estremecida quando vemos que todos eles se dizem não reconhecidos economicamente – pois, de acordo com eles, os vencimentos já não valem o esforço dispensado –, tampouco socialmente, já que, assim como os CNO, os formadores de adultos são mal vistos pela sociedade, já que “certificam a ignorância” (como quis covardemente persuadir aqueles que desejavam o fim desse programa). Além disso, por fim, dizem que se sentem ameaçados pela instabilidade do trabalho (não são trabalhadores contratados, mas prestadores de serviço) e pela incerteza do futuro.

Ao conceber que a criação de uma identidade profissional “corresponde a um processo dinâmico, sempre inacabado que combina e articula um percurso biográfico com uma diversidade de contextos profissionais” (Canário, 2004: 122) e que para isso é preciso, “para além da teoria, um esforço progressivo até que uma grande parte do modelo tenha sido aceite e haja um sentimento de segurança que permita às pessoas trabalhar sem qualquer apoio” (Norbeck, 2004: 55), concluímos que os formadores de adultos (tendo como referencia os CNO visitados) não possuem os alicerces suficientes que façam neles desabrochar o sentimento de comunidade entre seus pares, já que seus “percursos biográficos” não estão direcionados e engajados para o “esforço progressivo” no desenvolvimento do campo da educação e formação de adultos, e os “contextos

profissionais” só fazem afastar esses profissionais, pois não dão “segurança”, tampouco os valorizam e estimulam.

Acredito que, qualquer que seja o modelo de Educação e Formação de Adultos implantado daqui para frente em Portugal, tem que ser constituído, não de cima para baixo, mas coletivamente, reinventando não apenas as práticas pedagógicas, mas toda a organização do trabalho junto aos estabelecimentos promotores e, principalmente, parta de objetivos mais nobres do que o desenvolvimento econômico e social.

Além disso, acredito que é preciso (e urgente) pensar uma formação contínua também dos formadores, que não pode ser apresentada em estruturas pré-estabelecidas, mas que construa - reconhecendo as especificidades dos atores - projetos “sob medida” - assim como os portfólios dos adultos -, fazendo, assim, com que os formadores se sintam responsáveis pelo processo, que não se limita a um determinado espaço temporal, mas tem como objetivo a transformação ininterrupta, que começa pela transformação dos formadores em diretores do seu próprio processo de formação, assim como qualquer sujeito em aprendizagem ao longo da vida (Thurler, 2002).

* * * * *

Sustentado pela ideia de que “a democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática quanto a educação democrática seria imprescindível à realização da democracia e da participação” (Lima, 2007: 58), acredito que desmotivação e desinteresse pelo processo formativo não é a causa da cultura pouco letrada e escolarizada que historicamente Portugal apresenta (nem tampouco, simplesmente, a constatação de uma cidadania mutilada), mas, principalmente, sequela das escolhas políticas feitas pelos governantes - se não desde Pombal (o que talvez seria incorrer num anacronismo) -, desde os últimos anos do século passado, quando a educação - principalmente a educação dirigida aos adultos - entrou em um acelerado processo de descaracterização. Ou seja, o campo de práticas educativas e de práticas de produção de novos conhecimentos deu lugar, ou melhor, foi transformado, nas últimas décadas, em arena política. Essa constatação é facilmente

demonstrada quando analisamos rasteiramente algumas das últimas expressivas ações tomadas pelo poder central: a ANEFA, criada pelo Partido Socialista, foi desmembrada pelo Partido Social Democrata (PSD), quando ainda mal engatinhava, sem concretizar o que anunciava; e no início do corrente ano, este mesmo partido extingue, não apenas a Iniciativa Novas Oportunidades, mas todo um trabalho que, atingindo as metas e melhorando os índices de empregabilidade, ou não, facultou a construção de novos sentidos à vida de milhares de portugueses, restituindo-lhes não apenas parte da sua cidadania usurpada, mas, sobretudo, sua humanidade interrogada. Essa ação, ao que tudo indica, não foi tomada apenas por estratégia administrativa em “tempos de crise” (já que o financiador principal do programa não é o Estado português, mas a União Europeia), mas, sobretudo, por questão de natureza ideológica (ou mesmo desforra), já que este foi certamente o mais providencial programa de Educação e Formação de Adultos já realizado em Portugal.

Digo tudo isso porque, neste país, a formação pela experiência é para grande parte das pessoas a única maneira de ter restituído o direito que lhe foi negado de aceso à construção do saber; e a Iniciativa Novas Oportunidades foi, assim, um dos poucos instrumentos criados para concretizá-lo. Não que o programa não tenha tido imprecisões (que vimos, foram significativas), mas creio que nenhuma política verdadeiramente pública pode depender da boa vontade de um partido, mas do interesse coletivo; assim como acredito que ações para o bem dos povos devam fazer parte das estratégias do Estado - que não se circunscrevem no espaço de um mandato -, e não estar submetidos às lógicas políticas de lideranças transitórias.

Acredito que, para além de belas frases e discursos apaixonados, os governantes, qualquer que sejam as cores de suas bandeiras, ao invés de exigir resultados, através da reprodução descontrolada de números e certificados, (que sabemos, não trazem por si crescimento e desenvolvimento econômico e social, como “ingenuamente” acreditam os defensores dos atuais modelos formativos), devem auxiliar a promoção de mecanismos que busquem conscientizar os atores envolvidos da necessidade da construção coletiva desse campo, cujo sucesso está estreitamente ligado à capacidade de mobilização desses sujeitos em organizar e assumir coletivamente suas responsabilidades.

Na verdade, o que acredito é que a Educação e a Formação de Adultos em Portugal (e não só neste país) precisa urgentemente de uma definição (redefinição), que não deve servir para se mostrar diferente do que é ou diferente do que, por desventura, tenha deixado de ser (e, assim, indiferente ao passado e seus legados sempre muito valiosos), mas para garantir sua tão sonhada autonomia, e, a partir dela, sua legitimação (Melo, 2005). Só assim este campo conseguirá colocar ao dispor de formandos, formadores e organismos formadores “um repertório de possibilidades que lhe permitam compreender melhor seu trabalho e aperfeiçoar as competências profissionais, reflectir sobre os seus percursos pessoais e sociais, adquirir conhecimentos e sistematizar informações” (Nóvoa, 1999: 05).

Referências bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2012). "Biografia(s) da classe trabalhadora". *Le Monde Diplomatique* - Edição Portuguesa, Série II, nº 67, Maio de 2012.

ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: as aulas régias (1772-1794)*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: guia prático*. Porto: Asa Editores, S.A.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José & ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 157-176). Porto Alegre: Artmed Editora.

ALVES, José Mota (2012). Prefácio. In LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (Orgs.). *Percursos educativos e vidas dos adultos* (pp. 07-10). Braga: Universidade do Minho.

ARROYO, Miguel (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.

BARRETO, Vera (2006). Formação permanente ou continuada. In SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 93-101). Belo Horizonte: Autêntica.

BARROS, Rosanna (2010). *Reflexões de inspiração freiriana a propósito do RVCC*. Retirado em 23 de junho de 2013 de http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=263&Itemid=5.

BARROS, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Editora: Chiado Editora.

BAUMAN, Zygmunt (2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BEN-PERETZ, Miriam (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (199-214). Porto: Porto Editora.

BODGAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BORGHI, Idalina S. M. (2007). Formação de educadores da EJA: Inquietações e perspectivas. *Diálogos possíveis*. Retirado em 10 de setembro de 2012 de <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/14.pdf>.

BOTO, Carlota (1996). *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro (2000). *A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais (cd-room), Rio de Janeiro, Brasil.

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 85-100.

CANÁRIO, Rui (2004). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. In LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 111-125). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

CANÁRIO, Rui (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In FIGARI, Gérard; RODRIGUES, Pedro; VALOIS, Pierre & ALVES, Maria Palmira (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Editora Educa.

CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro & CAVACO, Carmem (2005). Administração local e formação de formadores. In CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 127-158). Lisboa: Educa.

CANELO, Maria José (2012). Cidadania. In Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado. *Dicionário das crises e das alternativas* (p. 44). Universidade de Coimbra: Edições Almedina.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy (2002). *As luzes da Educação: Fundamentos, raízes Históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

CARNEIRO, Roberto (Coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CASTRO, Eduardo Viveiros de (2012). “Transformação” na antropologia, Transformação da “antropologia”. *Mana* [online], vol.18, n.1, pp. 151-171. Retirado em 4 de junho de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000100006&lng=en&nrm=iso.

CAVACO, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CORREIA, José Alberto (1991), Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4 (1), pp. 149-165.

DI PIERRO, Maria Clara (2006). Contribuições do I seminário nacional de formação de educadores de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 281-291). Belo Horizonte: Autêntica.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio & FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, pp. 51-73, jul./dez.

DOMINICÉ, Pierre (1988a). O que a vida lhes ensinou. In NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 131-153). Lisboa: Ministério da Saúde.

DOMINICÉ, Pierre (1988b). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.

DUARTE, Maria Eduarda (2011). Formar. Enformar. Desenformar. In LEAL, Susana & CALDEIRA, Suzana Nunes (orgs.). *Formação de adultos: desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise* (pp. 13-31). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

DUBAR, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

FARTES, Vera Bueno & GONÇALVES, Cássia Brandão (2009). Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil: novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, pp. 109-124.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.

FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.

FERREIRA, Mauricio dos Santos, & TRAVERSINI, Clarice Salete (2013). A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, 38(1), 207-226. Retirado em 18 de julho de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S2175-62362013000100012.

FINGER, Matthias & NÓVOA, António (1988). Introdução. In NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 01-16). Lisboa: Ministério da Saúde.

FONTOURA, Maria Madalena (1992). Fico ou vou-me embora? In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

FRAGOSO, António (2012). Desenvolvimento local e reconhecimento de adquiridos. In LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (Orgs.). *Percursos educativos e vidas dos adultos* (pp. 123-141). Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2003). *Professora sim, tia não*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

GEERTZ, Clifford (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GONÇALVES, José Alberto M. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In NÓVOA, António. *Vidas de professores* (141-169). Porto: Porto Editora

GOODSON, Ivor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

HUBERMAN, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

IMAGINÁRIO, Luís & CASTRO, José Manuel (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos. Passos passados, presentes e futuro*. Porto: Livpsic/ Legis Editora.

LIMA, Licínio C. (1994). Fórum de Educação de Adultos (1987-1993). In LIMA, Licínio C. (org.) (1994). *Educação de adultos. Fórum I* (pp. 13-26). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2004). Políticas de Educação de Adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In LIMA, L. C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 19-43). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão dos recursos humanos. In CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Editora Cortez.

LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (2012). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tensões entre certificação, qualificação e desenvolvimento pessoal e social numa associação de desenvolvimento local. In LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (Orgs.). *Percursos educativos e vidas dos adultos* (pp. 21-109). Braga: Universidade do Minho.

MEDINA, Teresa M. G. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto: a dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

MEDINA, Teresa M. G. (2011). EFA, uma agonia anunciada. *A Página da Educação*, nº 195, pp. 30-31.

MEDINA, Teresa M. G. (2012). Educação de adultos à deriva. *A Página da Educação*, nº 195, pp. 42-43.

MELO, Alberto (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa.

MOREIRA, Jorge M. S. (2011). *Fragilidade e resistência: vidas no fio da navalha: os cursos EFA na encruzilhada – exclusão, formação e trabalho*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

MOITA, Maria da Conceição (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

NORBECK, J. (2004). Círculos de estudo em Portugal: testemunho e reflexões pessoais. In LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 45-59). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

NÓVOA, António (1988) A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.

NÓVOA António (1992). Os professores e as histórias de sua vida. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (1995a). Nota de apresentação. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 09-12). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, António (1995b). Formação de professores e formação docente. In NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, António (1995c). O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (org.). *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (1999). Prefácio. In CANÁRIO, Rui. *Educação de Adultos: um campo e uma problemática* (pp. 03-08). Lisboa: Educa.

NÓVOA, António (2002). Formação e professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, Raquel (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: caso do modelo EFA. In LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 87-110). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

PERRENOUD, Philippe (2002). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José &

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artmed Editora.

PORCARO, Rosa Cristina (2011). *Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, Sandra Pratas (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANQ

RODRIGUES, Sandra Pratas (2011). Educar, formar, qualificar: o caso dos cursos EFA. In LEAL, Susana Mira & CALDEIRA, Susana Nunes (orgs.). *Formação de adultos: desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise* (pp. 95-123). Universidade dos Açores.

ROTHES, Luís Areal (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências. In LIMA, L. C. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

SAVELI, Esméria de Lourdes (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa (Brasil)*, janeiro-junho, pp. 94-105.

SOUSA, Francisco (2011). Formação pedagógica de formadores: o papel da teoria e desenvolvimento curricular. In LEAL, Susana & CALDEIRA, Suzana Nunes (orgs.). *Formação*

de adultos: desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise (pp. 43-63). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

SOUZA, João Francisco de & CARVALHO, Rosângela Tenório de. (2006). In SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 237-257). Belo Horizonte: Autêntica.

STONE, Lawrence (1991). O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. *Revista de História*. Nº 2, Campinas: IFCH/UNICAMP, pp. 13-37.

THURLER, Monica Gather (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José & ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.

TODOROV, Tzvetan (2010). *A conquista da América*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Outros documentos

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades - Novas oportunidades, aprender compensa (2007). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP, Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Cursos de Educação e Formação de Adultos: orientações para a acção (2000). Lisboa: ANEFA

Novas Oportunidades: aprender compensa (2006). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/ Ministério da Educação (5ª edição).

Pacto Educativo para o Futuro (1996). Lisboa: Ministério da Educação

Legislação referida

Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro de 2010

